

**Adriana Mafalda de Sousa Nogueira**

**METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJECTO:  
ESBOÇOS DE CAMINHOS PARA O DESENHO**

**Relatório de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo  
do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**2010**

Adriana Mafalda de Sousa Nogueira

**METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJECTO:  
ESBOÇOS DE CAMINHOS PARA O DESENHO**

**Relatório de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo  
do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Professores Orientadores:  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Natércia Alves Pacheco  
Prof. Doutor José Paiva

Professora Cooperante:  
Prof.<sup>a</sup> Henriqueta Jordão

Escola de Estágio:  
Escola Secundária Francisco de Holanda

2010

## **Resumo**

*Metodologia de Trabalho de Projecto: Esboços de Caminhos para o Desenho*, é o nome deste relatório que propõe uma reflexão em torno do desenho, tendo em conta as suas possibilidades e potencialidades. O desenho afirma-se assim como um modo de fazer, refazer, apagar, errar, reconstruir uma imagem, de modificar o real, comunicar, de interpretar, de intervir no mundo. Trata-se de situar o desenho em contexto escolar, analisando a sua prática à luz da minha vivência enquanto estagiária, e procurar um caminho possível para a aprendizagem do desenho, nomeadamente através da implementação da metodologia de trabalho de projecto. Esta metodologia assumir-se-á, assim, como promotora de aprendizagens relacionadas com o desenho, bem como um motor para a motivação, a autonomia e a responsabilidade do aluno. Exigirá ainda a revisão dos papéis do professor e do aluno no contexto escolar, no sentido de descentralizar o poder do primeiro.

## **Abstract**

*Project Work Methodology: Sketches of a Path towards Drawing* – this was the title chosen for this report which suggests a reflection about drawing, bearing in mind its possibilities and potentialities. Drawing presents itself as a way of doing, redoing, erasing, making mistakes, rebuilding an image, of changing reality, of communicating and giving new meaning, acting upon the world. Its purpose consists of placing the drawing in a school context, analyzing its practices through my teaching practice and looking for a possible path towards drawing by implementing the project work methodology. This methodology will not only appear as a way of promoting learning related to drawing, but also as a strategy towards students' motivation, autonomy and responsibility. Project work methodology demands us to rethink teachers' and students' roles in a school context, being the purpose of it the decentralization of teachers' power.

## Résumé

*Méthodologie de projet: des esquisses des chemins pour le dessin, c'est le sujet de ce rapport qui propose une réflexion sur le dessin, ses possibilités et ses potentialités. En effet, le dessin s'affirme comme un moyen de faire, refaire, effacer, se tromper, reconstruire une image, modifier le réel, communiquer, interpréter et intervenir dans le monde. L'objectif est situer le dessin dans le contexte scolaire, en analysant sa pratique à partir de mon expérience comme stagiaire, et chercher un chemin possible pour l'apprentissage du dessin, comme l'implémentation de la méthodologie de projet. De cette façon, cette méthodologie s'assume comme promotrice des apprentissages qui sont en rapport avec le dessin et comme un moteur pour la motivation, l'autonomie et la responsabilité de l'élève. Cela exige aussi une révision des rôles du professeur et de l'élève dans le contexte scolaire, dans le sens de décentraliser le pouvoir du premier.*

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os docentes e colegas do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário que me acompanharam e orientaram ao longo desta caminhada.

Às professoras Henriqueta Jordão, Augusta Rodrigues e Alexandra Ribeiro, docentes da Escola Secundária Francisco de Holanda, o meu obrigada pela orientação e disponibilidade que sempre demonstraram.

Aos meus colegas da escola, onde actualmente lecciono (Escola da Ponte), pelo apoio e compreensão e em especial à Adelina Monteiro.

Ao Marco e à minha família, pelo carinho e paciência demonstrada.

<b>Índice</b>	<b>4</b>
<b>Introdução</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>Sobre o Desenho</b>	<b>8</b>
1. Desenho   reflexões	8
2. Possibilidades e Potencialidades do Desenho	16
<b>Capítulo II</b>	
<b>Marcas de um Percurso</b>	<b>24</b>
1. Escola Secundária Francisco de Holanda	24
2. Disciplina de Desenho A   considerações	28
3. Caracterização da turma	31
4. Planificação da Actividade Desenvolvida	33
5. Descrição e Reflexão sobre o Trabalho Desenvolvido	37
<b>Capítulo III</b>	
<b>Outros Caminhos</b>	<b>47</b>
1. Projecto   exploração de um conceito	47
2. Metodologia de Trabalho de Projecto   etapas em reflexão	56
3. Percurso Democrático   a relação professor/aluno	71
<b>Considerações Finais</b>	<b>77</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>81</b>
<b>Anexos</b>	<b>88</b>

## **Introdução**

O presente relatório assenta numa reflexão sobre o conceito de desenho, suas possibilidades e potencialidades. Depois de analisadas as suas potencialidades e até mesmo restrições, transferiu-se a análise do desenho para um contexto escolar real, onde foi possível avaliar o espaço que lhe é reservado.

Compreendendo as restrições que lhe são impostas pelas dinâmicas que ocorrem numa sala de aula, procurou-se encontrar uma metodologia que o favorecesse enquanto processo de aprendizagem da produção artística. Face a esta necessidade do ensino do desenho, esboçam-se, neste trabalho, alguns caminhos possíveis para o desenho, os quais exigirão reestruturações a nível do ensino: organização, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem, papéis dos seus intervenientes, recursos e métodos a implementar, entre outros aspectos.

Tornou-se também pertinente averiguar o impacto que a implementação da metodologia de trabalho de projecto traria para a promoção de aprendizagens relacionadas com o desenho, bem como um motor para a motivação, a autonomia e a responsabilidade do aluno, figura central em todo o processo de ensino/aprendizagem.

Estes aspectos surgem abordados de modo mais aprofundado nos diferentes capítulos deste relatório, cujo conteúdos apresento de seguida:

Capítulo 1 – Acompanhando o percurso e a evolução do desenho ao longo do tempo, tornou-se possível constatar que a este foi sendo atribuído um maior valor. Porém, a existência de uma definição exacta e inquestionável para o conceito de desenho continua a ser controversa, não havendo consenso a este nível.

Segundo alguns autores ou artistas, o desenho é encarado como um meio, um suporte para outras formas de expressão artística, bem como pode ser encarado como uma expressão de arte autónoma, como valor independente.

Independentemente das diferentes definições para o conceito de desenho, são analisadas as suas possibilidades e potencialidades, sendo que através do

desenho se torna, por exemplo, possível fazer e refazer uma imagem, modificar o real, comunicar, reflectir, narrar, renovar, perspectivizar novas soluções. O desenho apresenta-se assim como uma forma de expressão bidimensional que traduz a capacidade do ser humano se abstrair simbolicamente, através de um processo mental. O desenho educa o olhar e permite ao seu criador transmitir a sua imaginação, possibilitando que o observador possa construir significados a partir da obra que observa.

O desenho varia conforme a intencionalidade de quem está a desenhar. O desenho será certamente diferente se, por exemplo, for feito com o objectivo de se aprender a desenhar ou, por outro lado, como um meio de representar imaginações, projecções e processos. O desenho poderá ser o acto de desenhar, como o objecto que resulta desse mesmo acto. Essa intencionalidade poderá concretizar-se ou não na partilha do desenho realizado com os outros, ou seja o desenho pode existir para ser exposto ou para ficar guardado.

Capítulo 2 – Este capítulo destina-se a uma abordagem do desenho em contexto escolar real. A partir da observação e da participação em aulas leccionadas na disciplina Desenho A, na Escola Secundária Francisco de Holanda, descreve-se um percurso experiencial relevante, do qual podem ser retiradas algumas conclusões relativamente ao lugar do desenho na sala de aula e aos métodos de ensino aplicados. Procura-se neste capítulo averiguar a relação de efeito-causa que poderá existir entre as práticas educacionais e a motivação, autonomia e responsabilização dos alunos.

Capítulo 3 – No capítulo 3, procede-se à exploração do conceito de projecto, discriminando-se, de seguida, de modo aprofundado, as possíveis fases de implementação de uma metodologia de trabalho de projecto. Procura-se também um enquadramento para o desenho nesta metodologia.

Por último, reflecte-se sobre o lugar que professor e o aluno ocupam no contexto escolar, sugerindo-se alternativas para que se trilhe um percurso mais democrático e necessariamente mais desafiador, motivante e autónomo.



Este relatório apresenta-se como um esboço de caminhos possíveis para o desenho, podendo constituir o ponto de partida para reflexões futuras sobre a metodologia de trabalho de projecto, pois como afirma Paulo Freire (1999:58): “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

## Capítulo I

### Sobre o desenho

#### 1. Desenho | reflexões

“O desenho continua a refugiar-se na mesma ambivalência do seu eterno (re)fazer. No jogo do visto e do quase visto. Da luz, da sombra, em que tudo lhe serve de temática elegível. Porque o desenho continua a ser o lugar do indefinido, por privilégio e excelência”.

Ana Ribeiro e Renata Araújo (1995:97)

Com esta afirmação que, no meu entender, é de total pertinência, inicio e realço a relevância de uma reflexão em torno do desenho, que continua a ser geradora de opiniões controversas.

O desenho revela-se como uma expressão importante para a história da Arte, que com a evolução dos tempos, foi-se rompendo com as hierarquias relativamente às técnicas, materiais e suportes impostos até então.

Ainda hoje se questiona se o desenho não é efectivamente um instrumento de auxílio a outras artes como a escultura, a pintura, a arquitectura e se a importância que foi assumindo, sobretudo a partir do século XX, não advém da sua utilidade enquanto instrumento utilizado noutras formas de arte. Daí que alguns continuem a encarar hoje o desenho como uma expressão instrumental comparativamente a outras expressões artísticas, ou seja, conotado como estudos preparatórios de etapas sucessivas para determinados projectos, em vez de ser valorizado como uma arte autónoma.

O desenho é uma das expressões mais antigas sobreviventes da cultura material e artística. Desde os tempos remotos da história da arte, foi usado ao serviço da religião e da cerimónia, demonstrando que as crenças sobre os deuses e os céus, o mundo natural e a vida após a morte, foram fortemente veiculadas através de representações desenhadas, como por exemplo, nos antigos papiros egípcios e também na decoração dos antigos vasos gregos.

Tem sido referido várias vezes como uma “velha” forma de transmissão

cultural, um importante meio preservar a cultura, e marcar a história e as pessoas que vivem e viviam na época.

Ao longo do Renascimento, o desenho ganhou uma nova importância, maior credibilidade, fruto do aparecimento da perspectiva, o que lhe permitiu a representação mais real do mundo visível. Tornou-se, assim, um elemento fundamental para a criação artística e uma forma de promover o desenvolvimento do conhecimento. Como refere Cidália Henriques (2001:39), o desenho “(...) penetrou-se no campo científico. (...) desenhou-se o mundo, o espaço agora descoberto, através de mapas e cartas. Projectaram-se cidades, cenários, paisagens. Retratarem-se animais, objectos, plantas.”

O desenho passou a ser reconhecido como um processo para a representação do mundo, transfigurando-se numa linguagem universal e básica na formação artística e no desenvolvimento da técnica.

Além disso, o desenho tornou-se o meio pelo qual um novo tipo de naturalismo pictórico poderia ser alcançado. Os artistas planeavam e organizavam as suas composições narrativas, os seus estudos, os seus pensamentos para posteriormente iniciarem a obra. Assim sendo, o desenho foi praticamente uma expressão auxiliar face às outras formas de arte.

O desenho foi determinante para criar novas e diferentes formas artísticas no contexto do renascimento das teorias e modelos baseados na Antiguidade Clássica. Praticamente todos os grandes pintores do Renascimento, em particular na Itália, também foram grandes desenhistas: Botticelli, Michelangelo, Giorgio Vasari, Rafael, Ticiano, Caravaggio...

O Desenho nos séculos XV e XVI, segundo Miguel Wandscheider e Nuno Faria (1999/2000:15) “foi mesmo considerado o principal fundador da teoria, da aprendizagem e da actividade artísticas. Esta mudança radical na concepção do desenho e na relação deste com as outras artes, esteve directamente ligada à revolução no sistema de representação visual ocorrida durante o Renascimento”.

O desenho tem sido reconhecido e valorizado, tanto em teoria e como na prática, como a base e o apêndice de todas as expressões artísticas.

Neste contexto, é incontornável a referência às oficinas de Rafael e também

Miguel Ângelo em Roma, durante a segunda década do século XVI. As experiências formais e técnicas dos pintores do século anterior contribuíram para produzir um processo de racionalização baseado no desenho, que englobou as etapas preparatórias essenciais para o desenvolvimento e execução de composições monumentais, incluindo frescos, tapeçarias e pinturas sobre tela. Sob o exemplo de Rafael, na sua oficina, essas práticas desabrocharam. A sua arte, ao longo do século XVI, tornara-se “a memória capaz de sustentar a “prova” única de uma singularidade do pensamento gráfico, à margem da celebração maneirista de Miguel Ângelo, submetida à *terribilità* identificadora e quase divina, da criação artística.” Vítor Silva (2004:79)

Com o desenvolvimento económico e social no séc. XVII, o surgimento de novos materiais contribuíram para a evolução no desenho, como por exemplo a utilização da “pena junco” (embora tivesse sido utilizada desde a Antiguidade). Esta técnica popularizou-se, possibilitando a execução de desenhos rápidos.

Regularmente eram representadas cenas domésticas, indústria, comércio, assim como as paisagens, idealizadas ou topograficamente exactas. Além disso, os artistas foram inspirados para tratar os fenómenos transitórios do mundo natural como seu sujeito, mesmo que o trabalho ainda estivesse formulado em termos alegóricos: os tempos do dia, as estações e os elementos. Nos desenhos, este sentimento pela natureza foi proferido em esboços, esses estudos foram mais tarde trabalhados em composições no estúdio.

Durante o século XVIII, verificou-se um aumento da popularidade do desenho, reforçado pelo crescimento de exposições de arte, leilões e pela criação de Academias de Desenho, as quais se expandiram por toda a Europa. Embora encarado por uns como obras autónomas e por outros como instrumentos de auxílio a outras formas de arte, o facto é que alguns desenhos de artistas de renome foram transformados em objectos emoldurados e exibidos, em vez de armazenados nos ateliês.

Em Portugal, só no século XVIII, o desenho segundo Ana Ribeiro e Renata Araújo (1995:77),

“(...) alcançou uma certa autonomia em relação à sua utilização e

aperfeiçoamento técnico, passando a estar directamente relacionado com a prática das artes plásticas. Um importante passo neste sentido foi dado nos anos 70-80 com a criação oficial de uma Aula de desenho na Casa Pia de Lisboa em 1780. Ao mesmo tempo era fundada uma Aula de Nu seguida, em 1781, da instituição da Aula Régia de Desenho.”

Em Portugal, tal como no resto da Europa, a aprendizagem praticada nas instituições era bastante similar, a aprendizagem era iniciada pela cópia de obras de artistas reconhecidos, desenhavam sólidos geométricos, objectos e posteriormente ao desenho do natural, sendo dada especial atenção ao desenho de figura humana a partir de modelo nu, ao retrato, à paisagem, à natureza morta e aos temas religiosos.

Entretanto, com os avanços tecnológicos, tiveram um impacto significativo sobre as artes gráficas: por exemplo, a invenção do grafite sintético (produzido pela primeira vez na França durante as Guerras Napoleónicas), combinado com a produção industrial da máquina de papel-tecido (mais tarde, fabricados a partir de polpa de madeira, em vez de trapos), possibilitou que artistas, tais como Ingres, alcançassem novos resultados, como por exemplo efeitos de gradação de meios-tons suaves e sombras, sobre uma superfície lisa e suave sem fibras aparentes.

Processos de impressão foram revigorados, tais como a litografia e a gravura em madeira, o que estimulou o crescimento de ilustração popular. Mais significativa, contudo, foi a invenção da fotografia, que fez com que os artistas procurassem novas razões para desenhar, diferentes formas artísticas gráficas e novos significados expressivos.

Posteriormente, no século XIX, Edgar Degas, juntamente com outros artistas, quase se poderia referir que criaram o desenho “moderno”. Nas cenas da vida contemporânea, em especial o ballet, do teatro e da pista, a curiosidade inquieta de Degas foi expressa através da constante experimentação no seu trabalho, em pastel e técnicas mistas. Rejeitou as fórmulas académicas ou definições de beleza e absorveu novas influências, como gravuras japonesas e da invenção da fotografia. Desenhos impressionistas romperam com as tradições anteriores, em favor de uma abordagem mais pictórica, tonal e

atmosféricas ao desenho, focados na procura de novas formas para representar os efeitos de luz.

No início do século XX, os grandes protagonistas da história do desenho, foram sem dúvida o Picasso e Matisse, cuja criatividade teve uma grande influência na vida artística ao longo do século, em que cada um procurou encontrar uma renovação artística e novas formas de expressão com base em meios gráficos. A invenção da colagem durante a primeira década do século foi a característica mais original associada ao desenho do século XX. Com a colagem, seguido da aplicação e redefinição dos objectos encontrados, foi iniciado um processo no qual as fronteiras entre desenho e outras formas de arte se tornaram cada vez mais ténues.

Matisse e os seus papéis recortados expressos nas suas obras tiveram um importante papel, procurando reflectir em torno das relações entre a linha e a cor.

Além disso, durante o século XX, os desenhos foram completados ou mesmo substituídos por novos materiais como as canetas de feltro e lápis de cera, bem como novas técnicas e suportes alternativos, abrindo, desta forma, novas perspectivas.

Além das mudanças na arte do desenho, a função de desenho também sofreu uma transformação. Enquanto os cubistas continuaram a requerer o valor da representação e as relações com o mundo observado, outros artistas favoreciam o abstraccionismo, as imagens não representativas.

Neste mesmo século, destaca-se a Bauhaus, como a mais importante escola de desenho industrial, arte e arquitectura do século XX, fundada pelo arquitecto Walter Gropius em 1919. Foi uma escola considerada como o centro do desenho, que procurou a interacção entre as artes plásticas e o desenho industrial, procurando incorporar a funcionalidade com a estética.

O desenho era racional, a serviço do conforto, com uma paleta de cores predominada pelo azul, o vermelho e o amarelo, sendo as suas formas geométricas e assimétricas.

A Bauhaus dado a um conjunto de professores com diferentes formações, conseguiram estabelecer uma interdisciplinaridade bastante produtiva. Artistas como Wassily Kandinsky, Josef Albers, Paul Klee, Moholy-Nagy, Feininger e Johannes Itten, consideravam que o lugar do artista é na escola.

Importante realçar os desenhos de Paul Klee, em que este artista se sentia atraído pelos desenhos infantis, nomeadamente na criatividade e na imaginação das crianças, sendo a sua fonte de inspiração.

Os seus desenhos passaram por diferentes fases. Numa das fases, o seu traço tornou-se mais livre, a sensação de movimento mais viva, pelos seus entrelaçados das linhas. Numa segunda fase o desenho é menos realista, rompendo com as imagens figurativas, transpondo uma maior liberdade de expressão aos seus desenhos, bem como maior dinamismo às suas linhas.

Relativamente à terceira fase, Paul Klee transporta a sua linha, enquanto energia, para o domínio da sensualidade, pela intuição e pelos sentimentos.

Paul Klee, trouxe para o mundo da arte, o pensamento de que a arte não existe exclusivamente para copiar o que já existe, mas também para criar o que não existe.

Em suma, o desenho foi sempre considerado de todas as expressões artísticas a mais íntima e pessoal de todas as artes, que a maioria dos artistas da história (e hoje, de igual forma) guardavam no seu ateliê, e através dos quais representavam os seus estudos, os seus esboços para implementar a obra final. Muitos dos seus desenhos acabavam por não ser assinados no momento, uma vez que não era intenção que eles fossem observados pelo público, sendo posteriormente assinados depois de alcançada a “fama” no mundo da arte. Como refere Mário Bismarck (2001:57), “é o olhar de terceiros que produz juízos de valor sobre a obra, e é esse juízo que transporta a obra, o desenho, do campo da ética para o campo da estética”.

Para alcançar a excelência em pintura, escultura ou arquitectura, era primeiramente necessário dominar os fundamentos do desenho. Saber desenhar passou a ser condição necessária e fundamental.

O exercício do desenho até ao século XX foi prioritariamente à base da cópia dos grandes mestres; desenho de figura humana a partir de modelo nu, destacado como método de excelência; o estudo da anatomia (as proporções, os seus cânones, as medidas, as deformações...) e a perspectiva foram aprendidas através de disciplinas de desenho.

No séc. XX, o desenho afasta-se gradualmente deste academismo, procurando, desta forma, encontrar a aptidão de criar novos meios de expressão e sobretudo ser original.

Leonor Rodrigues (2003) refere que, durante este mesmo século, se questionou a necessidade do desenho surgir como disciplina necessária na formação artística, uma vez que foi ganhando alguma autonomia e foi sendo apreciado como obra de arte em seu próprio direito, independentemente de qualquer função auxiliar.

O desenho ao adquirir menos importância como metodologia artística provocará uma prática menos rigorosa do desenho. Estas modificações tornaram “a aprendizagem do desenho um conhecimento de carácter facultativo e nem sempre necessário à prática artística” Leonor Rodrigues (2003:16).

Entendo este questionamento da necessidade ou não do desenho, pois para alguns o desenho é considerado como um instrumento auxiliar, embora haja autores que o considerem como um modo de expressão artística em si mesmo. No entanto, considero o desenho como um processo de entendimento do que nos rodeia, uma forma de nos conhecermos a nós próprios, um meio imprescindível de comunicação e de pensamento humano.

Desde a década de 1960, no entanto, novas abordagens para o estudo dos desenhos foram avançadas, que se concentram, por exemplo, sobre o papel dos desenhos e sua função dentro do processo criativo.

Ao longo do século XX, o papel do desenho foi sendo continuamente redefinido e ampliado. Para artistas como Picasso, Matisse, Miró, e Jackson Pollock, assim como, Joseph Beuys, o desenho tem sido não só uma fonte de trabalho artístico, mas também um meio de expressão.

Tal como refere Richard Serra (cit. in Miguel Wandscheider e Nuno Faria 1999/2000:21) “Há desenho do desenho e há desenho na pintura, assim como há desenho na escultura”. De facto o desenho está em toda a parte., em todas as expressões do mundo da arte. Como sublinha Mário Bismarck (2001:57), “o desenho não precisa do reconhecimento público, não precisa de “aparecer” para “ser”.

O acto de desenhar é uma forma de “viver a intensidade da experiência”. O desenho é sem dúvida o instrumento privilegiado para educar o olhar, enriquecendo a capacidade de observação e a própria memória.

Tal como sugerido por Vítor Silva (2004:362) “a prática do desenho revela-se como experiência fundamental e categórica na formação do artista. O exercício



do desenho traduz o encontro da arte como tema e processo de desenvolvimento dos meios gráficos e plásticos, ao mesmo tempo os mais prosaicos e preciosos, da aprendizagem.”

## 2. Possibilidades e Potencialidades do Desenho

Há muitas perspectivas a partir das quais se pode reflectir sobre as possibilidades e potencialidades do desenho. A história do desenho testemunha como o desenho era e foi um importante meio de comunicação desde o Paleolítico até à arte contemporânea.

O desenho tem desempenhado um papel fundamental no trabalho da maioria dos artistas desde o início dos tempos. Após oposição aos métodos de ensino tradicionais, em particular nos anos 1960, onde a arte abstracta ganhou uma nova dimensão, um carácter mais privado para a elaboração do desenho foi assumido. Com o renovado interesse na figuração, na década de 1980, ressurgiu como uma actividade respeitável de artistas e críticos. Hoje, continuamos envolvidos por desenhos que comunicam informações e ideias, sinais de trânsito, publicidade e que marcam uma mudança e suposições sobre a arte em geral. Entre as suas qualidades, entendo que o desenho é uma forma valiosa para interpretar e intervir o nosso mundo. Na verdade, o desenho é a primeira forma de expressão visual que as crianças utilizam, bem antes da escrita, reflectindo ideias, pensamentos e sentimentos. Além disso, o desenho é um local para a apropriação crítica, de criação e divulgação da cultura visual. Constantemente ocorrem actos de desenho: alguém a aplicar *eyeliner*, a escrevinhar junto do telefone ou a fazer um mapa num papel. Sem nos apercebermos, vamos colocando marcas, embora a maioria das pessoas, se questionada, diria "Eu não sei desenhar". É, de facto, um meio pelo qual podemos entender, decifrar e simbolizar algo.

O desenho é visto por muitos como uma das muitas formas de fazer e refazer uma imagem, é o processo de fazer marcas numa superfície, aplicando movimentos gestuais. Estas marcas podem representar o que o indivíduo vê, através de um desenho de observação, quando desenho imaginado, ou abstracção...

No entanto, o desenho é muito mais do que fazer marcas. Quando uma linha é desenhada, não apenas quando uma marca é feita, mobilizamos o nosso cérebro e a nossa mente de maneiras específicas, relacionadas com a nossa orientação espacial. É, portanto, um processo complexo que apela a capacidades imprevisíveis da nossa mente. O gesto do desenho é uma

espécie de controlo psicológico exercido sobre esse gesto, mais o *making of* da linha. Quanto maior é a prática do desenho, maior o controlo das características relevantes da linha. Se a espessura da linha é significativa, como um movimento e um gesto aumenta ou diminui a sua espessura faz a diferença para o que faz um movimento. E o mesmo acontece com o seu comprimento, a espessura ou a sua suavidade.

As funções, definições e meios associados ao desenho manifestaram-se desde que a sua prática passou a ser uma disciplina na formação de artistas. Alguns artistas acreditam que o desenho também continua a existir por conta própria, tornando-se o seu principal meio de expressão. Contudo, o desenho tem sido caracterizado, ao longo dos tempos, como um instrumento de trabalho, de projecção de ideias, principalmente identificado como um complemento para as outras expressões artísticas.

No pensamento de Federico Zuccaro (cit in Mário Bismarck 2001:55), define-se o desenho em duas teorias: “o disegno interno e o disegno esterno”, sendo o desenho interno a ideia e o desenho externo o desenho, ou seja, a ilustração da ideia.

O desenho interno é um processo de actualização e do intelecto, é o instrumento operacional. Envolve a fantasia, implica os sonhos, uma representação mental de um objecto real, é a ideia, é a luz do intelecto.

O desenho externo da experiência sensorial particular é a correlação ao desenho interno, é o meio pelo qual a ideia se torna a forma externa da produção artística.

A ampla definição do desenho tem sido discutida por muitos no mundo da arte contemporânea, sobretudo no que concerne às suas funções, ao invés de ter um lugar de destaque na hierarquia da representação. O desenho pode ser entendido como um modo de comunicação externa e interna de significados com as outras expressões artísticas e consigo mesmo. Detém a capacidade de traduzir entre os mundos exterior e interior, entre obras de arte e sentidos recuperados, entre a forma física e a ideia. Desenho pode funcionar como um acto de ficção, comunicação, lazer, jogo, reflexão crítica, narração, subversão, assimilação, notação, representação, resolução de problemas, brainstorming, apropriação, autobiografia...

Como menciona Alberto Carneiro (2001:37): “O Desenho é assim um

instrumento que nos permite analisar, conceber e comunicar sobre a nossa realidade. (...) Quem desenha constrói imagens, busca uma síntese que seja o seu constructo e o seu relato. Constructo como eixo referencial próprio onde se desenha e se projecta para encontrar sentidos comunicativos. “

Segundo este autor, o desenho é projectado psicologicamente pela forma como prevemos uma imagem. Vamos planeando, interpretando e construindo imagens, atribuindo preferências de acordo com as nossas experiências.

Desenho intensifica a experiência, envolvendo-nos na representação, interpretação, contemplação, narração, imaginação, investigação, nos diferentes contextos. Desenharmos é a concretização de um coro de influências históricas, prioridades e experiências. O ensino de desenho reitera essas forças nas nossas escolhas curriculares e práticas pedagógicas.

O desenho, considerado como uma expressão bidimensional e como um processo mental que está associado à capacidade de abstracção simbólica e sinalética, tem sido explorado por vários artistas. Várias possibilidades são ponderadas, questionando-se o próprio conceito de desenho e, desta forma, ultrapassando-se os limites impostos por outros artistas ou críticos de arte. Em suma, estes procuraram literalmente ir para além dos limites.

O desenho tem sido constantemente discutido mesmo com a inclusão da instalação no mundo da arte, da fotografia, da escultura, etc.. Mas será que estas formas de expressão artísticas existem no meio do desenho? A resposta não pode ser um simples sim ou não. Tomando este exemplo da instalação, o artista projecta inúmeros estudos de como apresentará a sua obra, no sentido de procurar criar uma experiência completa para o espectador, através da expansão dos formatos tradicionais, dando origem a um estilo inovador de apresentação. No entanto, muitas vezes é necessário que o artista, após a apresentação da sua obra, “retrate” através do vídeo, da fotografia e do desenho o contacto do público com a sua obra. De algum modo, os desenhos do autor são mais valorizados pelos coleccionadores, uma vez que espelham as características e as visões do seu criador.

Existem artistas que utilizam o desenho incorporado com outros meios de comunicação. Por exemplo, William Kentridge cria filmes dos desenhos, originando imagens em constante movimento, usa uma borracha para alterar a linha, bem como *stop-motion* para criar a ilusão de movimento fluido.

Assim, como muitos desenhos que mostram afinidades com a ilustração, com a moda..., outros são mais no estilo de desenhos de projecto industrial ou comercial - arquitectónicos ou desenhos científicos -, sendo que outros se centram sobre os aspectos da ornamentação. Existe uma vasta gama de escalas e técnicas, mas todas têm em comum o desejo ou o impulso de explorar o idioma em todos os aspectos da vida e transmitir informações, evocar cenários que são reais ou imaginários.

Por tudo isto, e devido a esta política, inclusive, alguns artistas defendem que muitas obras são desenhos na sua globalidade, que a linha de um desenho se pode transformar em algo tridimensional, como se a pouco e pouco o desenho fosse ganhando corpo, sem ser apenas de carácter bidimensional.

Por outro lado, o desenho é também considerado como um testemunho de um acto, tem o objectivo de assinalar algo, nomeadamente o registo e o processo de uma performance. Não serve, no entanto, apenas para revelar a acção, mas também o agente, ou seja, o seu criador.

Uma nova linguagem das artes visuais, assim, surgiu nas últimas duas décadas, com base em um campo alargado de operações para cada uma das disciplinas, de novas relações entre eles, e sobre a utilização dos meios tecnológicos.

Se o desenho é fundamental para o seu trabalho, então a sua inclusão é válida a partir do ponto de vista da avaliação do trabalho dos artistas, para quem o desenho é central.

Helena Almeida (1999/2000:63) é um bom exemplo de como os artistas contemporâneos têm impulsionado os limites do desenho para incluir métodos e materiais que tradicionalmente não têm sido considerados de desenho. Referindo em entrevista:

“Os desenhos com os fios foram uma grande ajuda para eu me emancipar, para sair. O desenho é importante, porque é escala que permite experimentar, pôr as coisas em equação de um modo muito sintético. A materialização do fio dá-se primeiro no desenho, que eu inicio em 1969-70. Em 1975 são fotografias com a corporização do traço. Nas primeiras ainda aparece o meu rosto, mas depois é só a mão. Percebi que o rosto distraía muito. Deporei. Tornar-me num

desenho: o meu corpo ser um desenho; eu ser o meu trabalho – era o que eu perseguia. Quando se risca sobre uma folha de papel há zonas vibrantes dentro do desenho e por isso fazer só o desenho não chega. Logo tem que entrar outra dimensão, outra linguagem.”

Deste modo, o desenho é considerado por alguns artistas como um meio-termo entre a materialidade da escultura, da fotografia ou de outra expressão artística, funcionando particularmente como um complemento da criação artística. O desenho oferece um método directo e imediato da procura da imaginação, de libertar o inconsciente colectivo e pessoal e de desvendar as experiências que são profundamente sentidas e intuitivas. Permite à mão uma livre expressão do que é enterrado nos recônditos da mente.

Por outras palavras, olhando atentamente para o desenho, este pode recriar o processo original da sua realização, o acto criativo mistificado e até mesmo obter o reflexo da mente do criador responsável - dos seus impulsos neurológicos e psicológicos, bem como preferências e destreza motora que levou a esse resultado particular.

O desenho é considerado como uma expressão pessoal, a mais íntima de todas as artes visuais, uma vez que não pode falsear as qualidades do artista, durante o acto da sua criação. Exibe, alegadamente, a personalidade do seu autor.

A definição do desenho evoluiu e expandiu-se, ficando clara a necessidade de clarificar as questões de definição e de precedente histórico.

Ocasionalmente, os desenhos têm sido “tratados” apenas como obras auxiliares, sendo unicamente uma forma de registar esboços ou estudos de um projecto. Noutros casos, têm sido definidos como objectos de artesanato, e apenas as suas propriedades e técnicas são examinadas. Paralelamente, é também encarado como uma arte com o mesmo valor que as outras formas de expressão artística e como um meio de educar o nosso olhar.

Nos últimos anos, vários autores deram uma contribuição significativa para o diversificado e variado mundo da arte contemporânea, em especial do desenho.

Como refere o pintor José Emídio (2001:59), o desenho “ (...) é, na verdade, uma linguagem universal, veículo de expressão do nosso entendimento das

circunstâncias, nas diversas fases da vida de cada indivíduo”. Sublinhando esta afirmação, considero, desta forma, que tudo se pode projectar no desenho - ideias, metáforas, as emoções, as estruturas da língua - os resultados dos actos de desenhar. Liberto dos limites restritos de uma folha, o desenho parece estar em toda parte - em escafições da paisagem, na instalação, na arquitectura, na fotografia, na escultura, apresentando-se, desta forma, como um complemento da obra artística.

Em muitas destas expressões, um tipo de desenho se manifesta, mas, mesmo como artistas envolvidos nestes actos efémeros e metafóricos do esboço, muitos deles também continuaram a usar o meio mais convencional de lápis e papel como meio de transcrição.

Existe a tendência, normalmente, para observar e identificar o desenho como uma configuração de linhas, pontos ou manchas no papel. Quando o visualizamos, tendemos a esquecermos da sua superfície ou suporte e concentramo-nos no que o artista quis transmitir e no tipo de materiais que utilizou. É então identificado por nós como um conjunto de linhas, pontos, manchas e as formas que denunciam a “mão” do artista.

Se a definição básica de desenho é o registo de uma ferramenta que se desloca através de uma superfície, então talvez a coisa mais interessante sobre o desenho - o que o diferencia de outras formas nas artes plásticas - seja a franqueza da transmissão, o impulso, a sensação, a percepção ou o conceito. Desenho revela o subtil movimento, a análise mais clínica, o drama mais preciso.

O desenho é uma linguagem capaz de superar as barreiras culturais que podem existir a nível mundial com uma rapidez de expressão.

Ana Leonor Rodrigues (2000:33) sublinha:

“(...) cada instrumento de desenho implica uma mobilização específica do corpo e do cérebro, da qual resulta uma tecnologia, determinada pelo seu uso. Ora, a cada novo instrumento ou a cada novo suporte (e o papel é disto paradigmático) corresponde a invenção de processos e a pequenas descobertas tecnológicas e técnicas que recolocam e expandem quer a função do desenho quer as possibilidades científicas ou plásticas deste”.

A partir destas reflexões, entendo o desenho como um andaime sobre o qual “pendurar” uma textura, objectos, cor ou uma estrutura de um cenário, funcionando sobretudo como um complemento em todas as expressões artísticas. É um processo de ideias, de imaginação e de métodos, mais do que apenas só o registo e o resultado gráfico. É uma mistura de fazer e de corresponder, de fazer algo e de aperfeiçoar, de retocar ou apagar. É um dar e receber, fazer e desfazer ou deixar completamente desfeito. A parte mais difícil deste processo resume-se ao momento de decisão sobre onde e quando parar, resistir à tentação de um último toque ou de uma correcção final. Tal como refere Massiorini (1982:70):

“O processo representativo gráfico fica caracterizado pela dialéctica entre enfatismo e exclusão. Quando numa imagem são evidenciados alguns traços, elementos ou características, de maneira a resultarem bem legíveis, enquanto noutros pelo contrário, são completamente descurados, voluntariamente ignorados, omitidos como se não existissem (...) observando uma imagem deste tipo quase nunca se tem a impressão de falta. Contudo, havendo consciência de estarmos ocupados a observar uma representação, não se percebe quando está representado como um mero substituto, mas normalmente, como uma realidade em si mesma, por assim dizer completa e boa não carente”

O desenho é uma arte de restrição e contenção, uma arte também de sublimação, dado o desejo inerente de todos os que fazem a imagem.

O desenho é, neste relatório, entendido como um complexo meio de configurar idéias, como um espaço de investigação, de resolução de um problema, onde se processa e planifica uma acção, distinguindo-se assim das outras actividades artísticas, não necessitando de se configurar como obra de arte.

Historicamente, o desenho tem sido praticado por todos os artistas e é uma parte essencial de uma formação artística. O desenho é apenas uma forma de examinar o panorama do mundo da arte e é uma boa maneira de remover elementos supérfluos e esmagadoramente comercializados da arena social.

Em busca de razões para o entusiasmo renovado, o facto de o desenho ser



fundamentalmente uma actividade prazerosa não deve ser desconsiderado. Por esta razão, o desenho estará sempre no corpo de qualquer expressão das artes visuais.

## **Capítulo II**

### **Marcas de um Percurso**

#### **1. Escola Secundária Francisco de Holanda**

Escola Secundária Francisco de Holanda, escola que é tomada como suporte físico do meu estágio, e que não pude deixar de confirmar como é difícil, complicado e por vezes algo “escorregadio” intervir num espaço que se desconhece. Todos nós concordamos, penso eu, que o espaço em geral não “vive” só pelo físico óbvio, pelo real, mas transporta muito mais, por vezes demasiado, já que a sua história de vida toca e faz parte de áreas fundamentais a nível social, económico, político e muitas outras, de toda uma comunidade escolar, bem como no meio onde se insere. Adicionando a tudo isto o ser humano, a pessoa, que construiu e o habitou e continua a habitar, o colectivo ou o indivíduo, essa componente humana específica que rotula, conota e lhe atribui funções públicas ou privadas, reais ou míticas, objectivas ou subjectivas. Onde fica o presente, o passado, a realidade ou a memória? O que “é” verdadeiramente este espaço, esta escola?

O desafio foi mesmo intervir neste espaço físico real e sobretudo com os alunos, cada um com a sua identidade, e com eles trocar experiências. Não só com os alunos, mas também com os professores, surgindo aqui um desconforto, uma espécie de receio de “dessacralizar” e despersonalizar.

Por outro lado, porque não retirar a polpa e transformar o paladar do sumo no de um outro fruto, não esperado, mas igualmente saboroso?

Assim, tentei descobrir alguma história da referida escola, que me permitisse elaborar uma espécie de percurso, de mapa de vida.

A Escola Secundária Francisco de Holanda, fundada como uma escola industrial em 1864, situa-se na cidade de Guimarães, mais especificamente na freguesia urbana de S. Paio.

Recorrendo um pouco à história, com o decreto de 20 de Dezembro de 1864, com base nas teorias de Fontes, abriu-se caminho legal à multiplicação de escolas industriais, sendo desta forma criadas as três primeiras escolas industriais do país – em Guimarães, Covilhã e Portalegre.

Em 1864, numa dependência cedida pela Sociedade Martins Sarmento, estabeleceu-se uma Escola de Desenho Industrial. No entanto, só se deu início ao seu funcionamento em 1885, ainda como Escola de Desenho Industrial, embora já tivesse sido decretada, em 3 de Dezembro de 1884, de Escola Industrial Francisco de Holanda.

Em Janeiro de 1885, numa sala pertencente a uma casa, cedida pela Sociedade Martins Sarmento, começou o seu funcionamento como escola oficial, com 153 alunos matriculados (número máximo permitido).

Um ano depois, passou a funcionar como Escola Industrial numa casa da Rua D. Luís, com três professores (o médico Dr. Joaquim José de Meira, o oficial do exército António Emílio de Quadros Flores e o professor de Desenho António Augusto Cardoso).

Foram ministradas três cadeiras que pretendiam ser essencialmente de carácter prático (Aritmética, Geometria Elementar e Contabilidade Industrial; Desenho Industrial e Química Industrial). Assim se manteria a escola num período de dois anos, sendo posteriormente, em 1888, ampliada com mais novas cadeiras.

Em 1887, foi lançada a primeira pedra pela mão do rei D. Luís, num terreno da Quinta do Proposto, onde a escola só se veio a instalar-se muitos anos mais tarde, nomeadamente no ano lectivo 1923/24.

Durante esses longos anos de construção do edifício, a escola manteve-se em funcionamento na Casa dos Laranjais, passando posteriormente em 1991, sobe a ordem de despejo, (uma vez que esse prédio adquiriu um novo possuidor) para os barracões situados na Quinta do Proposto. Ali se manteve, em condições precárias até 1910, passando assim posteriormente para uma casa situada no largo do Seminário- Liceu, pertencente ao Barão de Pombeiro. Como descreve Florentina Leão, et. al. (1984/1985), “(...) o drama das instalações estava longe de chegar ao fim.” Em 1914, a proprietária do prédio comunicou à escola o findo do contrato de arrendamento, originando mais uma vez a procura de novas soluções para o seu funcionamento. Com algumas dificuldades vencidas, a escola começou a partilhar as instalações com o Internato Municipal e o Liceu, no Convento de Santa Clara.

Finalmente em 1923, a Escola passa a responder às exigências do meio, mas apenas com os pavilhões destinados às oficinas, uma vez que os restantes

pavilhões ainda não se encontravam concluídos, em que, em 1887, foi lançada a primeira pedra, e cujas instalações foram significativamente alargadas em 1959.

Em 1948, com o governo “Salazarista”, é retirado o nome da escola, dado o seu exemplo de juventude e pela sua polivalência (arquitecto, pintor, tratadista, crítico, artista e humanista), até que após o 25 de Abril o seu nome foi convenientemente devolvido.

A escola encontra-se no mesmo local, designada como uma escola de referência, correspondendo a nível local a uma grande procura por parte da população escolar, onde é ministrada cursos científico-humanísticos e cursos de carácter profissional, em regime diurno e nocturno.

Com o Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário, as obras de requalificação da escola iniciaram-se no final de Julho e fizeram com que toda a gestão escolar sofresse algumas alterações quanto aos locais onde se desenvolvem todas as actividades escolares. Actualmente, desde o mês de Setembro do presente ano lectivo 2009/10, os alunos estão distribuídos pelo pavilhão do Inatel e em monoblocos na zona envolvente, uma das torres do estádio D. Afonso Henriques e ainda na escola “mãe” (edifício sede), enquanto durar o rejuvenescimento do edifício escolar.

Relativamente ao ensino profissional e ao ensino das artes, as aulas têm sido desenvolvidas nos contentores junto do pavilhão do Inatel, na escola-sede, uma grande maioria do 12º ano, uma vez que têm menor carga horária, e os restantes no estádio, na porta número oito. No que diz respeito a estas áreas, de um modo geral, quer o estádio quer os contentores possuem algumas condições acústicas, ar condicionado, luminosidade. No entanto, no local onde decorrem as aulas de artes, os contentores tornam-se de facto diminutos e com poucas condições para trabalhar com determinados materiais e em grandes escalas.

Em cada uma dessas áreas, os serviços triplicaram, nomeadamente, estruturas de apoio como bar, papelaria e portaria.

O projecto de requalificação tem como objectivo recuperar o bloco principal, que deixará de ter componente lectiva. Deste modo, passará a ter apenas os gabinetes dos professores, a biblioteca e outros serviços. Atrás, tudo mudará por completo, sem aproveitar os pavilhões existentes. Serão construídos,

outros edifícios, cujos espaços serão redimensionados, onde haverá oficinas e laboratórios de noventa e seis metros quadrados, em vez de espaços de quatrocentos e quinhentos metros quadrados.

Esta escola recebe, na sua maioria, alunos que vivem na zona concelhia. Trata-se ainda de uma escola com fortes raízes, nomeadamente na formação profissional, o que justifica a natureza de grande parte dos cursos que disponibiliza. Foi originalmente uma escola industrial, no entanto, adaptou-se ao ensino secundário como via para acesso ao ensino superior.

Foi com este cenário de requalificação da Escola Secundária Francisco de Holanda que iniciei o meu estágio. As minhas expectativas resumiam-se à oportunidade de construir novas aprendizagens num contexto diferente daquele em que actuo, actualmente, enquanto profissional. Apesar de já ter trabalhado numa instituição com o mesmo modelo de ensino, o meu distanciamento temporal em relação a essa experiência despertou em mim alguma curiosidade relativamente à evolução das práticas em contexto escolar. Adicionalmente, sendo esta a minha primeira experiência como docente numa escola secundária, criei bastantes expectativas relativamente ao trabalho com alunos mais velhos.

O meu trabalho de observação concretizou-se em três turmas de níveis distintos e, conseqüentemente, diferentes a nível da maturidade atitudinal e cognitiva. De um modo geral, os alunos receberam-me bastante bem, o que facilitou a minha passagem de mera observadora para o desempenho de um papel mais activo nas aulas em que estava presente. A interacção com os alunos tornou, de facto, mais rica a minha intervenção neste contexto, pois foi a partir dela que muitos questionamentos surgiram, ponderando-se outros caminhos possíveis para uma outra abordagem.

Também os docentes e auxiliares da acção educativa me receberam bem, sendo que os primeiros facilitaram a abertura para a discussão e esclarecimento de aspectos mais relacionados com as práticas, bem como um conhecimento mais fidedigno do contexto em que actuei.

Em suma, foi uma das vivências de que guardo um enorme carinho, reflectindo o presente trabalho algumas das aprendizagens que efectuei. Estes e outros questionamentos contribuirão para a (des)construção de novas teorias e práticas, pois assim se faz a educação.

## **2- Disciplina de Desenho A | considerações**

A disciplina de Desenho A pertencente ao Ensino Secundário do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Assume um carácter trienal, apresentando uma carga horária semanal de três unidades lectivas de 90 minutos, correspondente aos anos curriculares do 10º, 11º e 12º, abrangendo idades entre os 16 e os 18 anos. Esta disciplina propõe um conjunto de finalidades que permitem aos alunos dominar as potencialidades do desenho, explorando diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, bem como perceber e comunicar, de modo eficaz, através dos meios expressivos do desenho. É importante que percebam esses mesmos recursos e que tipo de registos podem desenvolver, que compreendam a lógica da representação e saibam comunicar através do desenho.

O programa de Desenho prevê no seu plano de estudo três áreas de exploração: a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação visual, assentes na flexibilidade e na continuidade, mas de forma adequada à realidade.

Estas competências começam a ser desenvolvidas no 10º ano e devem ser aprofundadas e aperfeiçoadas continuamente no 11º e 12º anos.

Assim sendo, de acordo com o programa, pretende-se que os alunos explorem os conteúdos previstos, privilegiando a actividade oficial. De acordo com o constante no programa da disciplina de Desenho A, as grandes finalidades traçadas resumem-se a:

“Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação; Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação; Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania; Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente; Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência; Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação. “ Artur Ramos, et al (2001)

Assim sendo, pretende-se que o aluno seja estimulado, desafiado, confrontado, para que possa enriquecer-se nas suas próprias experiências. Estimulando a criatividade e a aprendizagem a partir de uma diversidade de experiências, com recurso a diferentes meios, no que diz respeito a suportes, a materiais e a técnicas, proporcionar-se-á um ambiente propício à exploração de novas soluções, bem como o desaparecimento de grafismos estereotipados.

Como se trata de uma disciplina com cariz criativo, o professor deverá envolver os alunos em situações desafiadoras, principalmente no que concerne ao uso de materiais como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras e a novos suportes como o jornal, papel, papelão, parede, chão, madeiras, telas, os quais contribuirão não só para um maior conhecimento prático como também para a utilização e a manipulação de várias linguagens artísticas.

O professor assume-se como um importante meio para o desenvolvimento da inovação e da mudança na sala de aula. O currículo deverá ser dinâmico e formar o aluno para a sua integração na sociedade. O professor deverá, desta forma, proporcionar o maior número de recursos e estratégias no processo de ensino - aprendizagem para que o aluno tenha a possibilidade de observar o que tem sido feito de mais inovador no mundo da arte.

A autonomia do programa de Desenho A, permite que o professor possa gerir e desenvolver as propostas a leccionar, adequando os conteúdos de acordo com os seus interesses, bem como os dos alunos. Segundo o programa, a tabela apresentada não deve ser encarada como um encadeamento sequencial de temas para serem desenvolvidos, o importante é que os conteúdos sejam todos abordados e explorados.

A disciplina de Desenho A pretende que os alunos desenvolvam competências a nível de observação analítica - observar e registar. Para além disso, pretende-se que os alunos manipulem diversos materiais e técnicas para criar novas produções e a interpretação e a comunicação pelo processo visual.

Do suporte simples, bidimensional para suportes mais elaborados através dos quais possam explorar a tridimensionalidade, contribuir-se-á para a descoberta de novas possibilidades de expressão e propiciar-se-á um maior prazer em descobrir-se, desenhando. Articulam-se, deste modo, as técnicas aprendidas com os conteúdos desenvolvidos. Quanto maior for o conhecimento sobre a representação do saber e dos processos nele abrangidos, maior será o

envolvimento e a motivação do aluno para aprender.

Em suma, a disciplina de Desenho assume-se como uma disciplina importante no ensino das Artes Visuais. Como refere Luísa Gonçalves (2001:181), o desenho é “uma ferramenta da mente, do olho e da mão”.

Como a autora explica, o desenho pode ser o motor de arranque para o amadurecimento de uma ideia que surja, ao mesmo tempo que pode ser o resultado dessa mesma ideia originária.

Através da observação e do próprio registo, desenvolver-se-á novas formas de sentir a realidade, e por sua vez a possibilidade de desconstruir estereótipos, que seguem por vezes a nossa forma de olhar. Assim, o desenho assume-se como uma ferramenta de compreender e intervir no mundo, de ultrapassar obstáculos e de comunicar .

É importante que o aluno valorize o seu trabalho, que se sinta identificado com a sua própria produção, que seja avaliador do seu trabalho e o dos outros, que desenvolva o seu espírito colaborativo para que, desta forma, desenvolva o seu espírito crítico, o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

A avaliação torna-se crucial, pois permite analisar o trabalho desenvolvido, a sua evolução na aprendizagem, as dificuldades sentidas, os instrumentos utilizados e o modo como estes contribuíram para o processo de ensino – aprendizagem e para a criatividade. A valorização da aquisição destas competências não descarta o desenvolvimento de valores e atitudes, uma vez que, no mundo contemporâneo, os valores assumem uma posição transversal, dado que nenhuma educação se realiza à margem dos valores. Estes estão presentes no currículo, na organização da escola e nas relações interpessoais que se estabelecem dentro ou fora dela.



### **3 - Caracterização da turma**

A turma X do 12º ano do Curso de Artes Visuais da Escola Secundária Francisco de Holanda é constituída por vinte e cinco alunos, catorze rapazes e onze raparigas, com uma média de idades de dezassete anos. A nível atitudinal, caracteriza-se sobretudo pela simpatia, pela maturidade e pela tranquilidade.

A professora da turma, como os desconhecia, efectuou uma avaliação diagnóstica no início do ano, a qual lhe possibilitou identificar algumas lacunas existentes nestes alunos face aos conteúdos do 10º e 11º anos.

A grande maioria dos alunos evidenciava algumas fragilidades no que diz respeito aos seus registos gráficos, bem como um desconhecimento de materiais e técnicas, como por exemplo, pastel de óleo, sanguínea, entre outros, facto este injustificável relativamente ao ano em que estão inseridos.

Através do diálogo com a turma, esta tinha plena consciência das lacunas que possuía relativamente às competências e conteúdos previstos nacionalmente para o final do 11º ano. Como tal, mostrou-se bastante interessada em aprender e em experimentar novas práticas. No entanto, todo o empenho demonstrado inicialmente, foi-se esmorecendo ao longo do ano. A vontade inicial manifesta no sentido de ultrapassar as questões que se apresentaram como obstáculos à sua aprendizagem, tornadas visíveis aquando a realização de uma avaliação diagnóstica, contrastou, de certo modo, com o ritmo lento que conferiam à realização das propostas quer apresentadas pela docente desta disciplina quer por mim, ao longo do ano. Tal facto inviabilizou uma rentabilização eficaz do tempo previsto para esta disciplina, momento em que se ambicionava explorar aspectos ainda não trabalhados em anos anteriores, alargando o conhecimento destes alunos no que se refere a materiais e técnicas de expressão artística.

Embora possa afirmar que consegui criar com estes alunos uma relação de empatia, levando-os a encarar-me como uma outra docente da turma e não como mera estagiária que esporadicamente interage com eles, senti que o factor motivação se apresentou também como um entrave à sua evolução pela sua ausência. A partir das tarefas realizadas, verifiquei que os alunos se identificavam pouco com as propostas apresentadas, não as assumindo como

significativas. Não rejeitavam as propostas apresentadas, mas também não evidenciavam entusiasmo e interesse, implicando-se e responsabilizando-se pelo seu cumprimento. Contrariamente, adiavam ao limite a sua conclusão, demonstravam dificuldades nas questões diagnosticadas e pouco esforço na sua superação. Esta turma não se caracteriza pela ocorrência de situações de indisciplina, no entanto, senti que a passividade dos alunos e a morosidade do seu trabalho (a qual transportava todas as lacunas de anos anteriores) reclamavam a implementação de estratégias mais motivadoras e que apelassem fortemente ao despertar da sua criatividade e do seu espírito crítico.

#### 4 - Planificação da Actividade Desenvolvida

Mediante a possibilidade de interagir com a Turma X acima descrita nas modalidades de assistência e efectiva participação nas aulas de Desenho A, abordei a professora da turma em questão sobre a eventualidade de desenvolver uma experiência, tendo como objectivo os alunos realizarem uma aprendizagem do desenho através da construção de algo tridimensional. A professora aceitou de imediato a proposta, não levantando qualquer entrave à mesma, apenas limitando o tema, sugerindo-me o desafio de pensar numa actividade relacionada com “sapatos”, tema este relacionado com a indústria local. Desta forma, procurei lançar uma proposta que se enquadrasse na actividade sugerida pela professora, nomeadamente no desenho de observação de sapatos.

Como o objectivo pretendido era executar um objecto tridimensional, cogitei que poderiam idealizar e transformar em três dimensões um sapato, com diferentes formas, com diferentes materiais, extrapolando, deste modo, a sua forma usual. Para além disso, promover-se-ia a possibilidade de contactarem, conhecerem e manipularem materiais que desconheciam.

Passei à elaboração da planificação, que segundo o meu ponto de vista, aquando da sua realização, deve ser feita mediante uma concepção onde estejam previstos os objectivos e competências específicas e gerais que se pretendem atingir com a leccionação daquela unidade temática, mas também ir ao encontro dos interesses dos alunos. Deste modo, promover-se-á quer uma aprendizagem significativa por parte dos alunos quer a sua realização pessoal, inerente à consecução de actividades concordantes com os seus pressupostos.

Todo o desenho da planificação efectuado por vários professores, em que foram adoptados vários modelos, me parece particularmente relevante. Julgo que a criação de uma estrutura para a compreensão das actividades ou do tema, aliada a um conjunto de perguntas de orientação, são extremamente úteis para que o aluno interiorize de uma forma mais eficaz e real o que irá trabalhar e aprender e lhe permita adquirir um *corpus* teórico sobre o tema, atingindo os conteúdos propostos aquando a planificação.

É importante, a meu ver, que na planificação estejam contidas as

competências gerais do Ensino Básico propostas pelo Ministério da Educação, apenas com o intuito de mostrar que o mais essencial neste nível de ensino é fornecer ao aluno “ferramentas” que lhe permitam enfrentar o quotidiano e não dominar exaustivamente um assunto específico.

Neste sentido, parece-me que, neste momento, seria interessante apresentar a proposta de planificação elaborada, contemplando diferentes tipos de aula.

O tema de trabalho *Sapatos*, teve como objectivos principais desenvolver no aluno a sua competência de observar; perceber o desenho como um campo aberto de possibilidades, como um meio de interpretação, comunicação; articular o desenho com o meio de expressão tridimensional e integrar o desenho noutros meios não convencionais para o concretizar.

Na primeira fase, pretendia-se que os alunos executassem no mínimo 10 desenhos de observação de diferentes tipos de sapatos, utilizando materiais e técnicas diversificadas, durante o tempo limite de três aulas. Nesta fase, procurava-se desenvolver nos alunos a capacidade de observação, de representação e de expressão, bem como aprofundar o seu conhecimento acerca dos materiais e técnicas, como por exemplo, carvão, grafite, lápis de cor, pastel seco, pastel de óleo, entre outros. Pretendeu-se assim que os alunos fizessem uma análise atenta do objecto, observando a sua forma, estrutura, textura, luz, sombra, volume, para que se tornasse possível uma melhor definição do sapato, tendo em conta as características mais determinantes do objecto, promovendo, desta forma, o seu potencial expressivo na sua transposição bidimensional. Para além disso, tentou-se que explorassem várias potencialidades da linha com diferentes pressões e espessuras, texturas, através de pontos, linhas e tramas. Apresentou-se também como objectivo explorar contrastes de luz e de sombra, variando a iluminação, descobrindo, assim, brilhos e transparências.

Como se adivinhava, seria difícil executar os dez desenhos nas aulas previstas, tendo em conta os objectivos pretendidos. Deste modo, os alunos teriam que continuar esta tarefa como trabalho de casa.

Ao longo destas aulas, considerou-se importante fomentar a participação de todos alunos, no sentido de avaliar os seus trabalhos, bem como de apresentar as dúvidas que fossem surgindo.

Concluída esta primeira fase do trabalho, iniciou-se uma nova etapa cujo

objectivo se resumia à construção de um sapato com diferentes materiais.

Para esta actividade procurei apresentar o máximo de sapatos divergentes quanto à sua forma e textura, bem como mostrar os mais imprevisíveis materiais. Estes sapatos foram projectados através do desenho, da escultura e como objectos de design.

Servindo-me de uma aula de 135 minutos e com a turma completa (foi pedido pela professora cooperante que estivessem todos presentes), apresentei um *slide-show* com cerca de 48 imagens diferentes. A finalidade subjacente a esta actividade consistia nos alunos contactarem visualmente com diversas possibilidades de representação de sapatos, desenvolvendo a sua imaginação e o pensamento criativo. Pretendeu-se que, após a visualização do *slide-show*, se promovesse uma discussão sobre os materiais e técnicas utilizados, as suas formas, conduzindo os alunos a partilhar opiniões sobre o que observaram e a apresentar sugestões sobre o que poderiam fazer e que género de materiais poderiam utilizar.

Este momento de partilha de opiniões e de sugestões deve ser encarado como fundamental para o aluno, visto que proporcionam o desenvolvimento do seu espírito crítico e do poder de análise. O aluno aprenderá a olhar para o seu trabalho e para o trabalho dos colegas com olhos mais atentos e sensíveis a aspectos anteriormente desvalorizados, o que contribuirá para o melhoramento do seu desempenho em trabalhos futuros.

O exercício que se seguiu teve como objectivo realizar vários estudos sobre o sapato a construir, registando-se todos os elementos representativos e em diferentes perspectivas, para que posteriormente ficasse facilitada a sua construção tridimensional.

No que diz respeito aos materiais, desejava-se que utilizassem qualquer tipo de material nos seus registos (grafite, lápis de cor, pastel seco, pastel de óleo, marcadores, tinta da china, aguarela...), explorando ao máximo as suas capacidades.

Solicitou-se aos alunos que procurassem fora do espaço de sala aula mais informações sobre sapatos, recorrendo a livros, à internet ou a outros instrumentos de pesquisa. Reforçou-se, deste modo, a importância da pesquisa como construção de saber, numa perspectiva dialéctica entre a teoria e a prática. Pretendeu-se abrir novos caminhos de representação e, desta

forma, alcançar patamares criativos. De igual modo, reajustando ou desfazendo linhas, retocando ou alterando, ambicionou-se ampliar a percepção para novas possibilidades, rompendo com os estereótipos presentes na memória.

Relativamente à construção do sapato, os alunos puderam utilizar diversos tipos de materiais: gesso, plasticina, tecidos, plástico, arame, rede de arame, barro, cortiça, cola, entre outros. Ressalvou-se que caso desconhecessem a técnica do material escolhido, deveriam passar pelo processo de experimentação e só depois avançarem para a construção do mesmo.

Exigiu-se que o desenvolvimento deste trabalho, o qual incluía os esboços e a construção efectiva do sapato, fosse concluído no prazo máximo de 4 aulas.

Ao longo do todo o processo os alunos foram questionados sobre trabalho desenvolvido, bem como projectadas as tarefas seguintes. Na minha opinião, foi produtiva a discussão conjunta sobre a aprendizagem desenvolvida, tendo em conta as facilidades e as dificuldades sentidas na transposição das suas ideias para o desenho, bem como na construção do sapato. A consciencialização dos fracassos e sucessos na concretização de uma actividade deve ocorrer quer no professor quer no aluno.

Com a conclusão do sapato, realizou-se um momento de debate com os alunos no sentido de verificar se foi importante ou não articular o desenho com o meio de expressão tridimensional, construindo um objecto tridimensional para melhor compreender o desenho. Pretendeu-se também verificar se os alunos sentiam que o desenho e as outras formas de expressão plástica eram desenvolvidos de forma interdisciplinar, analisando-os também na sua especificidade enquanto campos abertos de possibilidades.

## **5- Descrição e Reflexão sobre o Trabalho Desenvolvido**

Tendo em vista a consecução dos objectivos da planificação delineada para o presente estudo e as questões de pesquisa formuladas, a metodologia de avaliação adoptada foi essencialmente de carácter qualitativo, privilegiando “a análise de cada caso singular e opções que não implicassem quantificação e medida”. Luís Pardal e Eugénia Correia (1995:17)

Deste modo, esta experiência situou-se num contexto de descoberta, onde procurei compreender em profundidade algumas questões levantadas aquando a presença neste estágio, que constituíram não só uma oportunidade de reflexão, mas também um catalisador de mudança na acção.

Esta reflexão sobre a experiência desenvolvida com os alunos permitiu-me fazer um ponto da situação sobre aquilo que observei, retirando daqui aspectos positivos e negativos que considere pertinentes. Deve realçar-se o facto de que esta observação se restringiu exclusivamente à planificação anteriormente apresentada, o que não permitiu que se desenvolvesse um trabalho mais aprofundado de forma a satisfazer todas as minhas interrogações.

A proposta anteriormente descrita teve como base as sugestões metodológicas específicas do programa de Desenho A. Esta sugestão, como já mencionei, foi lançada pela professora e a partir daí foi articulada da melhor forma com o meu estudo.

Antes de iniciar a actividade, reuni-me com a professora cooperante no sentido de ver e rever a minha proposta, tendo em conta a metodologia a desenvolver, bem como os materiais necessários para a sua consecução. Assim sendo, organizámos conjuntamente a planificação, definindo as actividades, estratégias, competências, materiais e o tempo a dedicar à actividade.

Apesar de não ter iniciado este projecto com a professora, na primeira aula, achei por bem referi-la, uma vez que esta influenciou o procedimento da aula seguinte em que estive presente, mas apenas como participante.

Assim, para a primeira aula deste projecto, ministrada pela professora da turma, estava planificada uma pequena introdução sobre o trabalho a desenvolver, relativamente a vários registos através do desenho de observação de diversos tipos de sapatos, tendo em conta a sua textura, forma, cor, brilho, sombras, suas proporções, entre outros aspectos. Pretendia-se que

os alunos executassem no mínimo 10 desenhos (no decorrer de duas aulas e em casa) com diferentes tipos de sapatos e que explorassem materiais e técnicas diversificadas, tendo como suporte vários papéis. Com este exercício pretendia-se que o aluno desenvolvesse a sua capacidade de observar, o seu pensamento analógico e concreto, e assim despertar a sua sensibilidade em analisar de forma mais harmoniosa os elementos da linguagem visual: textura, linha, cor, forma, estrutura...

Os alunos já estavam habituados a este tipo de exercício, uma vez que todos os temas desenvolvidos ao longo do ano eram iniciados deste modo.

Por vezes senti que era bastante repetitivo e que poderia de certa forma castrar a criatividade do aluno, no entanto, também considero que é um meio para desenvolvê-la. Se o desenho de observação for orientado como se fosse faseado em regras, este irá provavelmente prejudicar a criatividade do aluno. Impor regras, estilos ou soluções próprias inibirá o aluno na procura da sua própria expressão. O aluno deverá conhecer e dominar uma grande diversidade de materiais e técnicas para que melhor possa utilizar a sua própria criatividade. Porém, tarefas desta natureza, se apresentadas como rotineiras, podem desmotivar o aluno e levá-lo a desvalorizar o potencial de aprendizagem que as mesmas representam.

Na aula seguinte, aquando a minha presença, a professora pediu aos alunos que mostrassem os seus trabalhos, realizados na aula anterior, para que eu pudesse opinar sobre os desenhos efectuados, bem como dar sugestões.

Os alunos tinham desenhado cerca de um a dois desenhos. Alguns primavam pelo rigor, com detalhes pormenorizados, outros pareciam ainda inacabados, apresentando a aparência de um esboço ainda muito pobre, sem representação de pormenores que resultassem de uma observação mais atenta e focalizada, utilizando todos os elementos da linguagem visual. Evidenciou-se novamente o pouco ritmo e concentração que conferiam à concretização das suas tarefas.

Após este momento, e dado o seu atraso comparativamente ao previsto, os alunos deram continuidade à observação e registo de diferentes tipos de sapatos. Alguns trouxeram sapatos, como a professora tinha solicitado, outros não, acabando por visualizar diferentes exemplares através do computador ou pelo telemóvel. Durante a aula, fui circulando de modo a acompanhar de forma



mais personalizada todos os alunos, com o objectivo de orientá-los no que fosse necessário. Verifiquei que as maiores dificuldades sentidas pelos mesmos se traduziam na representação correcta da perspectiva, bem como as suas proporções. Penso que esta constatação se deveu ao facto dos alunos não estarem inteiramente concentrados no seu trabalho. Qualquer desenho de observação exige que se observe cuidadosamente o objecto, que se compreenda a sua forma, a sua textura, a sua cor e que se interprete esses elementos visuais com intuito de transmitir uma imagem com recursos gráficos – linha, ponto, mancha, sombras – que ilustre a sua visão do sapato. Entender o sapato como um todo e não como a soma das suas partes apresenta-se como o grande objectivo.

Para além disso, alguns mostravam-se ainda imaturos relativamente às técnicas utilizadas, nomeadamente o pastel seco e pastel de óleo. Eles próprios tomaram consciência dessa dificuldade em manipular estes instrumentos. Como tal, seria necessário que executassem vários exercícios que potenciasses todas as possibilidades destes materiais. Sem o domínio destes, poderá tornar-se um factor inibidor do processo criativo.

Torna-se crucial que o aluno manipule correctamente os materiais, uma vez que estes podem influenciar directamente o resultado durante o desenvolvimento do seu trabalho.

Ao longo de toda a actividade de observação, juntamente com a professora cooperante, procurei orientar e auxiliar os alunos, com o intuito de melhorar as imperfeições manifestadas, mostrando algumas formas de como utilizar os materiais referidos, nomeadamente experimentar efeitos criados pela sobreposição ou mistura de cores, a utilização do esfuminho de modo a obter uma superfície bem modelada e macia. No entanto, considero que esta postura de orientadoras não foi suficiente para colmatar as profundas lacunas evidenciadas pelos alunos. Considero mais importantes os exercícios que referi anteriormente do que a representação imediata de algo, sem o domínio básico prévio das ferramentas necessárias.

Tornou-se evidente que os desenhos visualizados pelo computador e em especial pelo telemóvel dificultaram imenso a observação de detalhes, nomeadamente no que refere à textura, um elemento bastante rico que permite identificar e distinguir de outras formas. Contrariamente, o facto de alguns

alunos terem trazido sapatos permitiu uma observação mais detalhada e rigorosa do objecto, valorizando-se assim as suas principais características.

Outro ponto negativo deve-se ao ritmo lento de um grande número de alunos da turma. Este facto poderia ser justificável perante a natureza do trabalho que estavam a realizar, mas não era o caso. Alguns deles evidenciavam sim alguma desmotivação e desinteresse pela actividade em questão.

A constatação do ritmo lento destes alunos levou-me ao seguinte questionamento: é este exercício motivador ou não para eles?

Considero que todos os alunos são diferentes, com ritmos de aprendizagem diferentes, os quais devem ser respeitados. No entanto, confrontámo-nos diariamente com a consciência de que há um programa curricular que deve ser cumprido a todo o custo. Esta imposição externa conduz-nos a uma realidade em que todos os alunos são encarados como iguais, são-lhes ensinadas as mesmas coisas ao mesmo tempo e exigimos a todos o mesmo sucesso e o mesmo tempo para que este tenha lugar. Se os alunos são diferentes, se não existem duas pessoas iguais, porque continuamos a ensinar como se os alunos se tratassem de produtos em série? Todos concordam que os alunos são diferentes, que chegam à escola com um currículo oculto diferente, que devem trabalhar a seu ritmo, mas na prática, continuamos a tentar enfiá-los numa camisa-de-forças uniforme em que todos têm que caber, sob a prerrogativa de que quem não se adapta é excluído.

Dado o ritmo lento evidenciado, a professora achou por bem prolongar a execução deste exercício durante mais umas aulas, aproveitando também as férias do Carnaval para que eles pudessem terminá-lo em casa. Desta forma, passaria a apresentar a minha proposta depois dessas mesmas férias.

Chegado o dia, e como já referi, apresentei um *slide-show* com cerca de 48 fotografias de um leque variado de modelos de sapatos: uns como objectos de design, uns representados através da escultura e outros através do desenho. Procurei, neste pequeno filme didáctico, diversificar ao máximo as imagens projectadas, tendo em conta os materiais e a sua forma, para que eles pudessem confrontar-se com várias possibilidades, e por conseguinte, potenciar a sua imaginação.

Esta apresentação foi gratificante, uma vez que os alunos estiveram particularmente atentos à exposição que lhes foi feita. Foi interessante verificar

as observações realizadas pelos mesmos relativamente a algumas formas e materiais que lhes despertavam admiração e um interesse especial.

Após a exposição dessas imagens, falámos um pouco sobre as formas e os materiais utilizados em alguns os sapatos em específico. De seguida, desafiei-os a cumprirem uma nova proposta, baseava na anterior, cujo objectivo consistia na criação e na construção tridimensional de um sapato. Expliquei-lhes, que nos dias de hoje, muitos dos objectos são adquiridos não só pela sua função prática, mas também pela sua função simbólica e estética. Muitas pessoas gostam de determinados objectos e usam-nos só para os admirarem, para sentirem prazer estético, sem que seja impreterível que estes tenham um carácter funcional. Sendo assim, o papel da sua função prática foi subvertido. Desta forma, propus-lhes que criassem uma nova proposta de sapato e que procurassem extrapolar a sua forma e função, explorando ao máximo a sua criatividade. Apelei que registassem claramente todos os elementos representativos em diferentes perspectivas, para que posteriormente este trabalho facilitasse a sua construção tridimensional. Procurei ainda incentivá-los a procurar diversificar os materiais a utilizar, consciencializando-os de que tudo é possível, basta querer.

Através dos comentários realizados e das questões levantadas (“É mesmo para fazer um sapato?”; “Vou poder fazer em madeira?”; “Fixe!”, “Já sei o que vou fazer!”), obtive indicadores de que os alunos estavam interessados na actividade proposta, embora me parecesse que o maior entusiasmo dizia respeito à experimentação de materiais e não ao tema em si.

Passaram de imediato à prática com o objectivo de criar um objecto que fugisse aos padrões triviais. Apesar da professora, após a minha apresentação, ter pedido aos alunos que não tinham terminado os desenhos de observação para darem continuidade aos mesmos, os alunos de certa forma recusaram o pedido, uma vez que se sentiram mais motivados para criar algo distinto do habitual.

As questões eram múltiplas relativamente às formas que poderiam compor, às dimensões que poderiam projectar, bem como aos tipos de materiais a utilizar. Saí desta aula com a sensação de que a turma estava entusiasmada perante a possibilidade de criação e de construção de um objecto tridimensional. Alguma dessa motivação, de acordo com o que já tinham vindo a manifestar, advinha

do facto destes alunos não terem feito nada nesse sentido ao longo dos dois últimos anos, bem como de estarem a fazer um trabalho idêntico à disciplina de Desenho na disciplina Oficinas de Arte.

Na aula seguinte, como não pude estar presente dada a incompatibilidade de horário com a escola onde lecciono, a professora deu continuidade ao trabalho iniciado. Continuaram com vários estudos sobre o sapato a executar. Nenhum iniciou a sua construção, como estava previsto na planificação.

Dado que poderia estar presente no encontro seguinte, cheguei à sala desejosa por ver os desenhos dos alunos espelhados de concepções criativas, cada um com o seu toque personalizado. De facto, deparei-me com formas alternativas e criativas, alguns inspirados num tema específico, noutros notava-se que foram influenciados pelas imagens que lhes tinha apresentado. No entanto, também observei que alguns mostraram uma certa dificuldade em transmitir para o papel o que queriam realmente desenvolver.

Como estava delineado na planificação, esperava-se que já nesta aula estivessem a construir o sapato, mas tal não aconteceu, uma vez que os alunos não trouxeram o material necessário para a sua execução, justificando-se que se tinham esquecido e outros que não conseguiram arranjar o material que pretendiam. Fiquei extremamente desiludida, pois mais uma vez o desenvolvimento deste projecto se protelou. Desta forma, apelei para que na próxima aula trouxessem o material e que, caso não tivessem possibilidade de o comprar, procurassem pensar em soluções ambientalistas, ou seja, reaproveitar material que encontrassem. A aceitação desta solução seria, à partida, plausível visto ser actual a preocupação do ser humano com a sustentabilidade do planeta, ou seja, seria interessante que acções como a reciclagem e a reutilização (que fazem parte do seu quotidiano) fossem canalizadas para a arte.

Ao longo da aula, fui falando com cada um sobre os estudos do sapato a construir, analisando com eles a sua forma e se estes se enquadravam nos materiais que escolheram.

Saí desta aula com a sensação de que não decorreu da melhor forma. A ausência dos materiais definidos pelos alunos inviabilizou o início da construção do sapato. Senti que eles estavam interessados em experimentar diversos materiais, que realmente queriam construir o objecto, contudo, não

conseguia perceber a ausência dos mesmos.

Nessa mesma semana, em reunião com o professor José Paiva e com os meus colegas, e a partir da troca de experiências de cada um, fui aconselhada a levar uma panóplia de materiais para que eles experimentassem, visto que a maioria dos alunos possuía um total desconhecimento dos mesmos. Neste sentido, promoveria um contacto com diferentes materiais, possibilitando que estes os experimentassem e iniciassem a construção do sapato. Considerei que era de facto a melhor estratégia, para não correr o mesmo risco da aula anterior.

Após esta reflexão, conversei com a professora de Desenho no sentido de averiguar se não haveria qualquer inconveniente de levar os materiais para a aula. Para além disso, alertei-a para o facto de considerar que deveria de haver uma maior rigidez relativamente à conclusão dos trabalhos, ou seja, os alunos deveriam sentir-se obrigados a terminar a tarefa no máximo em duas aulas, caso o trabalho o justificasse. A professora concordou, partilhando que também já tinha sentido que eles estavam com um ritmo bastante lento e que teria de haver uma maior imposição da nossa parte.

Mediante o acordado, cheguei mais cedo à aula de turno para alterar a orgânica da sala, colocando as mesas em círculo e duas ao centro com os diversos materiais, tais como: papéis de diversas cores e texturas; jornais; revistas; cartão granulado; esferovite; esponja; gesso; plasticina; rede de arame; arame; barro; cortiça; faia; diversos tecidos lisos e com padrões; corda; fitas; plásticos; ráfia; sapatos velhos; diferentes tipos de cola; agulhas; linhas; pregos; ataches, entre outros.

Chegada a hora da aula, os alunos foram entrando enquanto se deparavam com este cenário. Foi bastante agradável observar rostos sorridentes e com expressões que denunciavam curiosidade relativamente ao que eu tinha preparado.

Expliquei-lhes que todo aquele material seria para eles utilizarem na construção do sapato, mas que primeiramente deveriam mexer e remexer nos materiais, principalmente naqueles que desconheciam, bem como experimentar possíveis soluções. Comentários do tipo “É para nós?”, “Podemos usar?”, “Que Fixe!”, “Quero experimentar!” foram frequentemente utilizados a partir desse mesmo momento.

Quando confrontados com os materiais, começaram a idealizar de imediato outros géneros de sapatos, diferentes dos que tinham projectado. Alguns sentiram a necessidade de reajustar os seus desenhos, outros acharam necessário construir e desenhar ao mesmo tempo e outros optaram primeiramente por experimentar e construir o sapato, uma vez que tinham dificuldade em traduzir as suas ideias para o desenho. Nesta altura, tornou-se evidente o que já tinha referido no capítulo anterior: o desenho é uma expressão de fazer, refazer, alterar, apagar, errar, recusar, reconstruir, exercitar, corrigir...

Quanto às suas produções, os alunos não apresentaram grandes dificuldades após as experimentações dos materiais que desconheciam, expressando-se livremente e com facilidade. Apenas apresentavam alguns bloqueios, quando não conheciam as possibilidades dos materiais. Assim sendo, fui sempre dando-lhes o devido apoio e orientação para que as suas dificuldades fossem efectivamente superadas.

Fazendo a análise desta aula, concluí que foi bastante positiva, dado o interesse e a motivação manifestados pelos alunos durante o desenvolvimento do seu objecto. Todo o contexto deu origem a uma maior criatividade na sua execução. No entanto, acabaram por demorar demasiado tempo a experimentar os materiais e possibilidades e, desta forma, não conseguiram concluir.

Para além destes aspectos, pude já verificar que alguns necessitaram primeiro de construir, para que conseguissem transpor para o desenho o que tinham imaginado, com uma maior exactidão, isto porque acharam que assim compreenderiam melhor o que estavam realmente a desenhar. Naturalmente os desenhos foram-se modificando e os alunos foram adquirindo maior segurança face à realização de seu trabalho.

Na aula seguinte, com o outro turno, e com a mesma estratégia, verifiquei uma maior dinâmica de trabalho. Evidenciaram de igual modo entusiasmo e empenho para construírem o sapato, embora se mostrassem mais autónomos na realização do mesmo e, principalmente, uma maior responsabilização em todo o seu processo. Assim sendo, os sapatos ficaram praticamente concluídos, faltando apenas corrigir pormenores.

Na semana seguinte, e com a possibilidade de reunir com a turma inteira,

tornou-se vantajosa a interacção e o contacto com as experiências de cada um, despoletando um maior ritmo e envolvimento ao turno que se tinha demonstrado mais lento.

Contudo, dado o reduzido espaço da sala para uma turma inteira a trabalhar com diversos tipos de materiais, tornou-se difícil dar o devido apoio a todos eles. Uns acabaram por concluir e outros ainda necessitavam de mais um tempo, dadas as características dos materiais que estavam a utilizar, como por exemplo a utilização de gesso, barro e madeira. Desta forma, acabou-se por disponibilizar mais uma aula para a conclusão dos mesmos.

Fazendo a análise dos sapatos produzidos, considero bastante positivo o facto dos alunos extrapolarem a forma usual deste objecto, bem como os materiais que são normalmente inerentes a este objecto. Concretizou-se o objectivo de proporcionar uma maior sensibilização para a criatividade e originalidade na construção do objecto, permitindo-se estabelecer conexões entre o pensar, o olhar, o pesquisar, o agir, o construir, através da utilização e da mediação de outras linguagens auxiliares.

Tornou-se possível compreender ainda que umas formas podem gerar outras tantas formas, outras soluções, consolidando-se assim o desenho como um meio para a descoberta.

Através desta experiência, constatou-se que muitos alunos desenvolveram a capacidade de universalizar. No entanto, alguns continuam a apresentar dificuldades de abstracção, estando ainda presos às formas que diariamente contactam e vivenciam.

A construção efectiva dos sapatos através da exploração de vários materiais (cada um escolheu os que mais se apropriavam para a concretização do objecto que projectaram) proporcionou mais um momento de descoberta sobre as possibilidades de aplicação destes materiais na composição plástica, resultando a maioria sapatos produzidos em objectos bastante criativos.

Como previsto, o último momento deste trabalho consistia na avaliação de todo o processo, reflectindo-se sobre o significado desta experiencia na aprendizagem dos alunos. Deste modo, foram analisadas as diferentes fases do projecto; os alunos partilharam as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para as ultrapassar, avaliando o seu grau de eficácia. Mencionaram que foram grandes os contributos da construção do sapato para uma melhor

compreensão do desenho, visto que sentiram que não conseguiam transmitir para o papel uma representação fiel do que tinham idealizado sobre o objecto a construir. O contacto directo com diferentes materiais favoreceu ainda um registo mais rigoroso das suas características (texturas, luminosidade...).

Um dos aspectos menos positivos referido pelos alunos prende-se ao facto de esta actividade ter sido proposta pelo professor, especificamente no que concerne ao tema escolhido: sapatos. Neste momento, demonstraram motivação em serem eles a apresentar uma sugestão de tema a trabalhar, ou seja, gostariam de ver valorizados os seus interesses e convicções em detrimento de algo pré-definido e sem qualquer margem de flexibilidade. Curiosamente, em momentos presenciados também por mim, estes alunos tinham evidenciado esta mesma vontade.

Por último, este grupo levantou uma possibilidade que se apresenta na minha opinião bastante pertinente: seria vantajoso promover a transdisciplinaridade e encontrar um fio condutor no trabalho que desenvolvem em disciplinas como Desenho, Oficinas de Arte e Materiais e Tecnologias.

Em suma, este grupo de alunos expressou uma clara vontade de estar mais implicado na escolha dos temas, de compreender a funcionalidade do que criam, de serem mais activos na planificação das fases e de escolherem o modo de apresentação.

Estas conclusões e partilhas justificam a reflexão que inicio em torno da metodologia de trabalho de projecto e da sua operacionalização em contexto sala de aula, analisando a sua relação com a motivação, autonomia e responsabilização dos alunos.



## **Capítulo III**

### **Outros Caminhos**

#### **1- Projecto | exploração de um conceito**

Uma vez que o trabalho analisado se trata de uma investigação, especificamente um estudo de caso, verifica-se que a realidade observada em situação prática de estágio conduziu ao questionamento da mesma e ao levantamento de uma hipótese de abordagem, a qual se pretende fundamentar neste capítulo.

De acordo com as minhas experiências enquanto estagiária e enquanto docente, entendo que a escola é uma realidade a construir e que não se pode render ao facilitismo e à rotina. Apesar de ser bem mais fácil de realizar, tornamos seres passivos na construção de uma sociedade mais responsável, solidária e autónoma.

Assim, este estágio deu-me força para, como disse Miguel Torga, “quebrar dia-a-dia um grilhão da corrente”. Entendo esta corrente como uma amarra que nos quer aprisionar a uma sociedade caracterizada pelo mecanicismo em que, frequentemente, a essência do ser humano, os seus sentimentos e valores são transferidos para um segundo ou terceiro plano.

Quebrando esta linha, pretendo lutar contra a desmotivação de uma educação em que a teoria se impõe à prática, tentando dar resposta às curiosidades e problemas esboçados pelos alunos.

De acordo com a reflexão descrita no capítulo anterior, principalmente pelas questões apresentadas pelos alunos, uma nova reflexão se impôs neste relatório de estágio – a Metodologia de Trabalho de Projecto.

Inerente ao contexto originário da ideia de projecto encontra-se o pensamento de Dewey e o movimento da educação progressista, nos quais surgem valorizados aspectos como os interesses de quem questiona, o experimentalismo e a indissociável atribuição de uma funcionalidade real e pragmática ao assunto investigado. Sobre estes aspectos, importa tecer

algumas considerações relevantes para a definição do conceito de *projecto*.

Assim, torna-se crucial encarar o trabalho de *projecto* como direccionado para a resolução de um problema, o qual surge da realidade e das vivências de um determinado indivíduo. A intenção de modificar essa mesma realidade ou de alterar o seu conhecimento acerca da mesma fundamenta o surgimento e desenvolvimento de um *projecto*. O problema deverá ser, de acordo com Rui Trindade e Ariana Cosme (2001), significativo, desafiante e exequível.

No que diz respeito à sua significância, este deverá ser pertinente e relevante para o aluno e não deve assumir uma complexidade tal que frustre as expectativas e o nível de entrega do mesmo, ou seja, o aluno deverá sentir-se capaz de cumprir os seus intentos.

Relativamente ao seu carácter desafiante, deverá despoletar no aluno um impulso pela descoberta, o qual será potenciado em aprendizagens novas durante e no final de todo o processo.

Por fim, e no seguimento do anteriormente exposto, o *projecto* deve ser exequível, ou seja, a partir das competências que o aluno já detém, e ainda que se ambicione o desenvolvimento de outras, este deve sentir que o problema levantado é resolúvel.

Este questionamento requer a participação de todos os intervenientes do grupo que se propõe dar resposta ao problema levantado. Logo, o sucesso desse intento depende da negociação entre os elementos do grupo no que concerne à definição de objectivos e meios para a sua operacionalização. Consequentemente, a comunicação terá necessariamente de ocorrer, o que se apresenta como bastante positivo no sentido em que se promoverá o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente a capacidade de gerir todo um trabalho em equipa, de gerir conflitos, de respeitar diferentes conhecimentos e ritmos de trabalho e de concretizar todos estes objectivos em aprendizagens novas e significativas.

De facto, esta concepção de trabalho de *projecto* contrasta com as práticas de escolas do passado e também do nosso presente. Uma das dificuldades reside na ausência de sensibilidade face à bagagem que o aluno traz para a escola. Encarar o aluno como tábua rasa, como mero recipiente passivo da informação transmitida pelo legitimado professor continua a inviabilizar a possibilidade de construir conhecimento a partir das vivências e saberes adquiridos pela criança

durante a sua existência anterior à sua chegada à escola.

Como John Dewey (1968:67) refere:

“Quando a criança entra na sala de aula tem de abdicar de uma grande parte das suas ideias, interesses e actividades, que predominam na sua casa e no mundo que a circunda. Desta forma a escola, ao tornar-se incapaz de utilizar a experiência quotidiana, tenta dolorosamente outra abordagem e por vários meios para despertar na criança um interesse pelos estudo escolares. “

O poder cultural, político e social do professor conduz a criança a aceitar como verdade inquestionável o que lhe é transmitido, descurando um posicionamento crítico face ao que lhe é apresentado. Assumindo o papel de motivador pelos estudos meramente escolares, o professor correrá o risco de aniquilar a motivação dos alunos, de especializá-los em conteúdos meramente curriculares e descontextualizados da vida real. Acrescenta-se situações em que o saber e as experiências transmitidas pelo professor se encontram desfasadas no tempo e não têm qualquer significância para os alunos. Esta ideia surge reforçada por John Dewey quando afirma que os saberes que o aluno deve adquirir não devem ser triviais e aleatórios.

“O aluno deve aprender o que é que tem significado, o que é que alarga os seus horizontes, ao invés de aprender meras trivialidades. Deve familiarizar-se com as verdades e não com o que era entendido como tal há cinquenta anos atrás, ou com o que era considerado interessante por uma interpretação errónea de um professor algo limitado” John Dewey (2002:70).

Retomando o conceito de projecto apresentado inicialmente, importa aprofundar a ideia de que a acção dos elementos de um grupo de trabalho de projecto deverá ter em vista um fim, um objectivo. Como analisámos anteriormente, a sua origem surge num impulso ou desejo inicial que, para se concretizar, apresenta-se dependente da delineação do processo, ou seja, da planificação. John Dewey resume este processo na expressão *jogo de*

*inteligência*, explicando que o impulso por si só não é suficiente para resultar num projecto, sendo indispensável a enumeração de fases distintas e importantes no processo de desenvolvimento do projecto.

“O projecto supõe a visão de um fim. Implica uma previsão de consequências que resultariam da acção que se introduz no impulso inicial. A previsão das consequências implica (...) a observação objectiva das condições e circunstâncias” John Dewey (1968:15).

Os interesses dos alunos (recolhidos na realidade em que vive e actua) poderão não ser dissonantes dos conteúdos escolares previstos no currículo nacional, sendo possível estabelecer-se pontes que conferirão maior significado às aprendizagens. Neste sentido, atribuir-se-á também aos saberes curriculares uma função: o meio para a resolução do problema.

“A necessidade de que a experiência mais vulgar, directa e pessoal da criança crie problemas, motivos e interesses que exijam recorrer a livros para a sua solução, satisfação e prossecução” John Dewey (2002:96).

Vários factores contribuirão para a origem de um projecto, entre eles a valor afectivo que o aluno manifesta por determinado assunto ou situação, a sua vontade pessoal em aprofundar o seu conhecimento acerca do mesmo, bem como a necessidade inerente aos alunos de se afirmarem socialmente, impondo-se através da partilha do que sabe, das suas opiniões e modo de encarar o mundo e os outros.

Adicionalmente, um projecto poderá também surgir de factores extrínsecos ao aluno, por exemplo, dos seus pares ou até mesmo do professor, o que não significa que será imposto por esses agentes exteriores. Torna-se conveniente trazer a esta reflexão a dicotomia pedagogia de aprendizagem/pedagogia de ensino, visto que a implementação da metodologia de trabalho de projecto exclui necessariamente uma pedagogia centrada no *magister dixit*, descentralizando o papel do professor como detentor do poder de decisão e transferindo-o para o aluno. Em suma, encontram-se em causa duas abordagens distintas: uma dimensão que privilegia a aprendizagem mecânica e outra que investe na aprendizagem contextualizada e significativa.

Flávia Vieira (1999:1) distingue duas formas de ensinar e aprender, diferencia “uma pedagogia da dependência de uma pedagogia para a autonomia (...) radicadas em duas visões também distintas da educação escolar: reprodutora

e transformadora”

A primeira, mais centrada no professor, transforma o aluno em mero consumidor passivo. Promove-se o desenvolvimento quase exclusivo da competência académica do aluno, num contexto de transmissão e de exposição de saber, no qual o professor exerce a sua autoridade. Este surge como decisor e avaliador, facto que torna o aluno mais inibido, dependente e menos crítico. A sua motivação neste contexto poderá encontrar-se em risco.

Contrastivamente, a pedagogia para a autonomia torna o aluno o construtor do próprio conhecimento. Há uma maior negociação e diálogo entre professor e aluno, o que coloca os dois intervenientes num mesmo nível e como objectivos comuns. O contexto de trabalho é mais democrático e informal e o aluno é chamado a decidir e a avaliar de modo consciente o seu percurso, responsabilizando-se pelo mesmo. Uma maior proximidade entre professor e aluno surge como facilitadora do sucesso e representa uma maior motivação para o aluno. Investe-se num trabalho mais de carácter reflexivo e experimental.

A minha experiência ao longo do ano de estágio encontrou-se mais associada uma pedagogia de dependência, visto que a maioria das propostas concretizadas foram apresentadas pelo professor da disciplina. Neste cenário, não era dado ao aluno grande possibilidade de escolha. Em algumas situações houve mesmo alguma dificuldade em adaptar as ideias que espontaneamente provinham dos alunos às propostas definidas pela docente.

Mediante o exposto, o desenvolvimento de um trabalho de acordo com a metodologia de trabalho de projecto promoverá indiscutivelmente uma pedagogia para a autonomia.

De facto, assumindo um papel de orientador, o professor delega no aluno uma maior autonomia e responsabilização pelo desenvolvimento do projecto, o qual será realizado em grupo. Esta organização implica que a equipa de trabalho divida tarefas entre si, negocie tempos, espaços, estipule metas, ou seja planifique a concretização do seu projecto. Novamente, a comunicação e o diálogo tornam-se cruciais nestes momentos, os quais podem ter lugar em diferentes fases, dado que a planificação não é rígida e poderá ser ajustada mediante o confronto com obstáculos ou necessidades não previstas inicialmente.

Deste modo, poderemos afirmar que a planificação é flexível, sem que tal signifique a desresponsabilização dos elementos do grupo pelo incumprimento de objectivos definidos pelos mesmos. Contrariamente a esta ideia, deverá surgir da necessidade de reestruturar as fases definidas e eventualmente acrescentar novas fases. Ao longo de todo o processo, o professor surge como coordenador, como incitador, como interveniente activo apenas quando solicitado. Esta postura determinará o grau de liberdade, autonomia, participação e responsabilização do aluno ao longo de todo o processo, estando o factor motivação incontornavelmente associado a estes aspectos.

Nos momentos em que interagi com a turma de estágio, ainda que a realidade não fosse a da aplicação da metodologia de trabalho de projecto, tentei assumir o papel de orientador e de incitador, desafiando os alunos a questionarem-se sobre as suas produções. Geralmente, os alunos mais inseguros em termos de criatividade e domínio das técnicas solicitavam com maior frequência a opinião de um adulto.

O desenvolvimento de um projecto pode também ser agregador e articulador de saberes distintos, provenientes de diferentes áreas de saber. Neste contexto, o professor surgirá como alguém que abre portas e estabelece pontes, contextualizadas na aprendizagem decorrente do projecto, como afirma Elvira Leite, et. al. (1989:75): “Uma metodologia que resulta da necessidade de articular, de forma coerente e sistémica, um projecto que incorpora a intervenção de um grupo de indivíduos com diferentes formações, diferentes experiências, aptidões, saberes, alimento para o trabalho inter/transdisciplinar”

Toda a negociação e desenvolvimento do projecto deverão ser feitos em duas esferas: a colectiva e a parcial ou individual. A nível colectivo são tomadas as grandes decisões que se assumirão como directrizes de todo o trabalho. A nível parcial ou individual, serão concretizadas tarefas que nunca poderão pôr em causa o definido pelo grupo, embora essas pequenas unidades de acção tenham poder de decisão e execução. Nessas esferas, não se pretende que todos façam a mesma coisa. Cada um deve trazer contributos válidos e distintos para a solução do problema comum. Ao longo de todo o processo, surgirão oportunidades para assumir diferentes papéis, os quais surgem associados a distintos poderes. Lisete Castro e Maria Ricardo (1994) enumeram alguns desses poderes: o poder dos que assumiram um papel mais

relevante na concepção do projecto, bem como no elencar de subtemas associados; o poder dos que surgem mais activos na execução do negociado; o poder dos que gerem conflitos e situações problemáticas; o poder associado ao domínio cognitivo e mesmo pragmático.

Um dos momentos que certamente conferirá poder social ao grupo que levou a cabo determinado projecto é o momento em que este culmina num produto final. Todo o trabalho desenvolvido adquire maior significância e valor quando reconhecido pelos outros, daí que um projecto deva sempre resultar numa apresentação, numa partilha, na exposição perante os outros. Este momento será também um dos factores de motivação e responsabilização ao longo do processo, pois o grupo comprometeu-se perante a colectividade e pretende obter dela um reforço positivo que certamente lhe conferirá poder nas relações sociais existentes na escola.

A consecução e o sucesso do projecto exigem a existência de momentos de avaliação intermédia. Estes deverão ser periódicos e apresentar-se-ão como pontos de situação que terão como referencial a planificação definida pela colectividade. O objectivo quer da avaliação intermédia quer da avaliação final do projecto consistirá no melhoramento/superação dos aspectos menos positivos, embora cada um deles possa ter consequências diferentes. Enquanto a avaliação intermédia poderá justificar a reestruturação da planificação inicial, a avaliação final será um referencial para projectos futuros. No entanto, quer uma quer outra apresentam igual relevância e consistem em momentos de reflexão e consciencialização importantíssimos. Esta pode assumir um formato oral ou escrito, podendo, eventualmente, ser suportada por dispositivos criados.

Sobre a avaliação do produto final, Elvira Leite (1989:76) afirma que “A avaliação que foi feita ao longo do percurso tem, no final do projecto, um papel especial. Ela é globalizante – avaliação do produto final – e vai desencadear a conscientização de novas questões surgidas, de novos problemas, mostrando assim que o processo é aberto, crescente, imparável”.

Vários aspectos poderão constituir o enfoque desta avaliação, nomeadamente as atitudes dos intervenientes, as aprendizagens adquiridas, o cumprimento da planificação (respeito pelo tema, tarefas, prazos estipulados...), sendo que estes podem ser alargados a outros aspectos, dependendo dos intervenientes

em questão, do grau de complexidade da abordagem e dos objectivos do próprio projecto.

Relativamente aos objectivos que fundamentam a existência do trabalho de projecto, importa nomear alguns deles cuja figura central é o aluno, como refere Anita Weber (1902:51):

“Trabalho pedagógico é centrado sobre o educando. É conduzido através de uma actividade colectiva e leva a uma produção com finalidade social. Assenta essencialmente na ligação existente entre o formando e o seu meio, concebido numa perspectiva de transformação do real e do formando. É portanto pelo confronto do sujeito com a totalidade de uma situação para cuja criação ele próprio contribuiu, e à qual dá um sentido, que se efectuarão as aprendizagens, as transformações do formando e, ao mesmo tempo, as transformações da situação.”

Destaca-se o facto desta metodologia de trabalho permitir uma maior intervenção dos alunos na definição do que querem aprender, ou seja, pretende-se torná-los capazes de gerir o seu processo de aprendizagem, partindo dos seus interesses e necessidades. Esta metodologia promove o desenvolvimento de seres mais críticos que, independentemente do assunto/temática, questionam o que ouvem e que os rodeia; aumenta a auto-estima e confiança na procura da resolução do problema, o qual poderá ser de natureza mais atitudinal ou cognitiva; desenvolve competências práticas, conferindo sentido aos conhecimentos teóricos; proporciona o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de novos saberes, bem como a descoberta de novos focos de interesse e novas potencialidades; promove o desenvolvimento de competências comunicacionais e sociais, através do diálogo constante e do contacto com diferentes intervenientes (os quais podem ser os pares ou adultos); desenvolve a capacidade de auto-reflexão sobre as aprendizagens adquiridas; torna possível a partilha e o reconhecimento dos outros perante o trabalho realizado; promove a cooperação e a ajuda entre os elementos do grupo, pois este tem objectivos comuns em cuja concretização estão todos implicados; possibilita que os alunos aprendam a resolver problemas,



mobilizando os recursos necessários para os solucionar.

Enumerados os objectivos que fundamentam esta metodologia, importa analisar as diferentes fases de consecução de um projecto, reflectindo sobre o seu modo de implementação em contexto escolar. Posteriormente, mediante as considerações feitas, tornar-se-á importante avaliar, ainda que hipoteticamente, de que modo esta metodologia encontraria um espaço para ser implementada numa sala de aula.

## **2 - Metodologia de Trabalho de Projecto | etapas em reflexão**

A Metodologia de Trabalho de Projecto, como referido anteriormente, potencia um trabalho mais experimental e reflexivo, no sentido de desenvolver a criatividade, a autonomia, a responsabilidade e a cooperatividade do aluno.

É uma metodologia que beneficia a integração e a construção de saberes, aproximando a teoria e a prática através do método de resolução de problemas e da pesquisa. Assim sendo, assume um importante papel no processo de aprendizagem do indivíduo e no seu desenvolvimento. Requer uma articulação coerente e sistémica de saberes, aptidões e experiências, devendo, por esse motivo, envolver um grupo heterogéneo e fomentar o trabalho inter/transdisciplinar.

A concretização desta metodologia far-se-á em diferentes fases. Debruçar-me-ei, de seguida, sobre algumas delas, no sentido de esclarecer os objectivos que lhes são subjacentes, analisar a sua importância, encarando-as como reguladoras do trabalho a desenvolver. De um modo geral, procurar-se-á também examinar o papel do professor e do aluno nas diversas etapas, comprovando os seus benefícios para a operacionalização de uma pedagogia para a autonomia.

### **Seleccção do Problema**

Uma primeira etapa consistiria na identificação do problema por parte do grupo de alunos. Verificando-se que estes já se conhecem, que se sentem à vontade uns com os outros, cada um deles passa a explanar os problemas sentidos.

Tomando como exemplo a turma esplanada neste relatório, uma vez que esta demonstrou possuir uma boa relação entre todos os elementos, estaria facilitada a comunicação das suas curiosidades e problemas por eles sentidos. Tal foi acontecendo ao longo do ano, altura em que os alunos foram apresentando alguns problemas que gostariam de desenvolver. No entanto, nenhum deles foi um ponto de partida para o desenvolvimento de um projecto. Caso não exista grande relação entre os elementos do grupo, tornar-se-á necessária a realização de jogos de comunicação e interacção entre os

participantes, as quais permitam o seu conhecimento mútuo e a descoberta de afinidades ou interesses comuns.

No momento de identificação do problema, o professor exerce a sua função de mediador para que os alunos desenvolvam a sua autonomia através do exercício da sua responsabilidade e do seu espírito crítico. Nesta altura, procurar-se-á deixar os alunos referirem livremente as questões que os interessam e que se apresentam como problemas. No entanto, o professor deve estar atento aos problemas/temas que poderão ser demasiado abstractos ou envolventes.

Adicionalmente, deve sensibilizar os alunos para olharem a realidade que os circunda e retirarem dela aspectos que se lhes apresentem como obstáculos e que despertem neles um desejo de mudança. De acordo com Perrenoud, se tiver lugar este ímpeto de mudança, todo o caminho para a sua efectiva concretização será traçado.

“Deparar-se com o obstáculo é, em um primeiro momento, enfrentar o vazio, a ausência de qualquer solução, até mesmo de qualquer pista ou método, sendo levado à impressão de que jamais se conseguirá alcançar soluções. Se ocorre a devolução do problema, ou seja, se os alunos apropriam-se dele, sua mente põe-se em movimento, constrói hipóteses, procede a explorações, propões tentativas “para ver”. Em um trabalho colectivo, inicia-se a discussão, o choque das representações obriga cada um a precisar o seu pensamento e a levar em conta o dos outros” Philippe Perrenoud (2000:31).

No sentido de desbloquear o aparecimento de um problema, sugere-se o recurso alternado ao *Brainstorming* e ao *Tiro ao Alvo* com todos os alunos e também à discussão em pequenos grupos.

Como referi anteriormente, os projectos deverão ser significativos, exequíveis, desafiantes e permitir novas aprendizagens. Dado o seu carácter desafiante, deverá despoletar no aluno um impulso pela descoberta.

Transportando esta acção para o desenho, também este surge de um impulso, de uma vontade ou de uma necessidade, no sentido de desenvolver as suas ideias, os seus pensamentos e conhecimentos. Citando Rui Sanches

(2001:36), “O desenho é esse processo de elaboração artística que não se esgota na própria representação e se mantém para além dela, aberto como projecto de realização do ser” .

O desenho pode também assumir-se como um processo e não como um resultado, como o caminho percorrido entre a ideia e a sua concretização, como mostra Mário Bismarck (2001:55):

“Esse espaço que se situa entre a ideia e a sua imagem, esse espaço que trabalha a ideia, que a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado e o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo, as linguagens gráficas, as suas convenções e as suas limitações, esse é o espaço onde o desenho se faz, esse é o espaço operativo do desenho, é aí que o desenho se resolve.”

Relativamente ao problema identificado, este deve apresentar algum grau de dificuldade para os alunos, na medida em que as soluções não devem ser imediatas e devem apresentar problemas objectivos. Deve gerar-se um conflito cognitivo cuja resolução implique agir sobre a realidade.

Com a escolha em grupo do problema a desenvolver, deve-se reflectir sobre o campo dos problemas, ou seja, enumerar até ao pormenor possível os problemas associados, calculando o seu enquadramento e possíveis condicionalismos à sua resolução. Para tal, é importante que se coloquem questões como: “O quê?”; “Porquê”, “Como?”; “Para quê?”. Neste momento, proporcionar-se-á a formulação de problemas parcelares.

Nesta altura, o grupo dividir-se-á em pequeno grupos, para que cada um se incumba de um problema parcelar. Apesar de estar destinado ao desenvolvimento de um problema particular, não deverá desprender-se do problema geral, deverá estar sempre atento a todo o processo.

Cada grupo organizar-se-á no sentido de responder da melhor forma à intencionalidade do projecto cuja evolução dependerá da dinâmica, do ritmo e da criatividade dos alunos. Enquanto grupo, os seus elementos deverão apoiar-se e cooperar entre si, o que contradiz o individualismo e uma lógica de competitividade entre os mesmos. Desta postura dependerá a consecução

bem sucedida do projecto, como afirma Nuno Bessa e Anne-Marie Fontaine (1989:51) :

“(...) uma estrutura cooperativa de objectivos ou de recompensas cria interdependência entre os indivíduos relativamente à satisfação dos seus objectivos: só os conseguirão alcançar se o grupo, no seu conjunto, o conseguir. Daí que a crítica principal que é feita à forma de aprendizagem tradicional reside no facto de a estrutura competitiva por ela utilizada impedir o sucesso generalizado de todos os alunos, dado que a satisfação dos objectivos e das necessidades de uns se faz à custa da privação dos restantes.”

Torna-se relevante reforçar a importância de trabalho de grupo como fundamental para o processo ensino/aprendizagem. Desenvolve o respeito pelos outros, a solidariedade e a ajuda mútua, contribuindo para a formação pessoal e social dos alunos, ampliando os padrões de ligações entre eles e a auto-estima.

Apesar da boa relação que os alunos da turma apresentavam, mostravam-se muito individualizados no seu trabalho. A ajuda mútua entre todos os elementos era muito diminuta. Na minha opinião, este facto resulta da organização do próprio trabalho e, dado o percurso escolar destes alunos, já se encontra de certa forma naturalizado. Apesar da solidariedade existir entre estes alunos, esta não é transportada para o trabalho da sala de aula.

Aquando a formação de um grupo, deverá ser considerada a sua heterogeneidade para que se possa potencializar as partilhas de conhecimentos, experiências e interesses, para que haja uma interacção entre eles. É possível que, mais tarde, o grupo se vá homogeneizando, dadas as ligações que se vão estabelecendo, o que leva a que comunguem das mesmas opiniões, mesmo que inconscientemente. Desta forma, o trabalho de projecto promove não só o desenvolvimento do grupo, bem como indivíduos enquanto seres pessoais e únicos, na medida em que, de uma forma mais ou menos acentuada, todos eles se modificam, sobretudo a nível das relações sociais.

Tendencialmente, os alunos agrupam-se, tendo em conta factores comuns (sexo, idade, cultura, etnia...), os quais funcionam como atractivos para a sua

aproximação.

Um grupo de trabalho surge de uma coligação de interesses. Ligado de modo voluntário e/ ou involuntário, unem esforços porque têm em vista atingir um mesmo fim. Este factor fomenta uma maior cooperação e entreajuda entre os membros do grupo, o que permitirá uma maior coesão, bem como um sentimento de satisfação positiva entre os membros.

No entanto, ocorrem também situações conflituosas, quando os elementos trabalham para fins individuais e não - colectivos, verificando-se, nestes casos, uma maior competição dentro do grupo e um maior desconhecimento da prática de trabalho de grupo (suas dinâmicas e valores).

Caso ocorram tais situações, a sua solução poderá passar unicamente pela intervenção de um elemento mediador. Se existir um líder no grupo, este assumirá o papel de mediador entre as ideias de cada elemento, chegando a um consenso favorável a todos. O professor, na ausência deste elemento, poderá assumir esse papel.

Constituídos os grupos, definido o problema e atribuídos os problemas parcelares, inicia-se a fase de planeamento do projecto. Para tal, é necessária uma planificação onde se descrevam os recursos, os meios, o processo, os métodos e as técnicas, tempos e espaços de acção prática e de reflexão teórica (avaliação intermédia e final) e a apresentação, ou seja, torna-se importante indicar a informação necessária para cada fase e para cada grupo de trabalho.

### **Planificação do Trabalho**

Com a definição do problema a desenvolver e os grupos organizados, inicia-se o planeamento do projecto, que envolve diferentes etapas.

Antes da planificação das etapas a seguir, deve-se assegurar que todos os envolvidos estão familiarizados com a metodologia de trabalho de projecto, percebendo a sua importância e que a verdadeira aprendizagem se faz pela prática. De salientar a relevância da pesquisa, como crucial na construção do

saber numa perspectiva integradora entre a teoria e a prática.

Após essa reflexão, segue-se à planificação do trabalho, prevendo as diferentes fases do projecto, tal como a sua execução, apresentação e avaliação. A delineação conjunta destas fases deve ser registada. A planificação que surgir desta discussão orientará todo o processo e não afastará o grupo dos seus propósitos iniciais.

Este planeamento deverá ser regido segundo algumas questões orientadoras:

Qual o problema?; O que vamos fazer?; Porquê?; Como é que vamos fazer? (Como vamos apresentar o nosso projecto?; Quem/o que nos pode ajudar?; O que é que vamos fazer em cada fase?; Quem faz?; Quando se faz?; Que materiais são necessários?).

Este é um exemplo que eu uso enquanto docente a exercer funções numa escola pública, como poderá ter outro tipo de questões relacionadas com esta metodologia.

Neste momento de planificação, o grupo tem já definido o problema e o motivo que justifica a sua escolha. Nesta fase, debruçar-se-á mais sobre a forma como irá projectar esse problema, tornando-se crucial definir o que irá fazer e como o pretende operacionalizar.

Discriminam-se então as fases para a sua consecução, incluindo nelas tarefas que permitam dar resposta a dificuldades e/ou novas necessidades para as quais os alunos não se encontram preparados. Nesta altura, poderá ser conveniente o cruzamento entre diferentes áreas do saber, o que promoverá a transdisciplinaridade e atribuirá à aprendizagem um significado maior do que a abordagem de conteúdos avulso.

Os participantes reflectem sobre a procura de dados e informações que contribuam para a resolução do problema escolhido pelo grupo, constituindo este aspecto uma das fases do processo do projecto.

A recolha de informação poderá ser feita através da observação directa, de entrevistas e de questionários, de exposições, da recolha de informação escrita (livros, internet, documentos...), de fotografias e/ou vídeos, entre outros.

Inicia-se também o levantamento dos recursos que poderão ser necessários. Este não deverá ser estanque, pois ao longo do desenvolvimento do projecto poderá ser imprescindível outro tipo de recursos.

Procede-se à delineação de tempos e espaços para o desenvolvimento do

projecto, bem como à divisão de tarefas.

Aquando a planificação, também poderá ser prevista a avaliação intermédia como um momento de reflexão e de pausa, no sentido de verificar as dificuldades sentidas e as descobertas realizadas. Estes momentos são oportunidades cruciais para a sistematização do trabalho realizado, bem como para a perspetivação do culminar do trabalho: a sua apresentação e avaliação final.

## **Produção do Projecto**

Ultrapassadas as fases iniciais de identificação do problema e planeamento, iniciar-se-á o processo de concretização do projecto que se pretende levar a cabo.

Novamente, é possível estabelecer-se um paralelismo entre este processo e próprio conceito de desenho, se encarado como algo a realizar. O próprio desenho poderá surgir nesta fase de concretização do projecto, como um acto e não como resultado, como um meio de alcançar um fim, um complemento à concretização de algo. Dante Nannoni (2001:220) explica esta conotação deste modo: “(...) o desenho está sempre relacionado com algo a realizar, configurando-se com uma actividade constantemente envolvida com o projecto, ou seja, com uma ocupação que se estende a um amplo campo de aplicações práticas, de especializações, com multiformes processos de desenho (...)”

Como se referiu anteriormente, a planificação feita não assume um carácter estanque e fechado, podendo ser reestruturada ao longo do próprio processo.

“A prática do projecto desencadeará uma vontade de agir, de reflectir, numa relação agradável com a aprendizagem constante, com o novo saber, com a procura do saber fazer com a alternância responder/questionar, responder/questionar... interminavelmente, tal como no jogo labiríntico do conhecimento.” Elvira leite, et. al. (1989:80)

O desconhecimento acerca do assunto subjacente ao projecto justificará a pesquisa sobre o mesmo. Esta poderá assumir formatos diferentes, não se



esgotando na consulta de livros ou no recurso ao computador. A definição pelo aluno dos instrumentos aos quais deverá recorrer terá necessariamente de estar associada aos seus objectivos. A título de exemplo, um grupo de alunos tinha definido como projecto produzir uma linha de sapatos. Imaginemos que a existência deste projecto surgia fundamentada no desejo de produzir algo original para ser apresentado e/ou comercializado no meio social envolvente. O desafio de apresentar algo de inovador e que convença o público-alvo exigiria um conhecimento da história do sapato. Este grupo lançar-se-ia numa viagem desde a origem do sapato até às novas tendências, analisando o seu carácter funcional ao longo dos tempos. A concretização desta ideia, ou seja, a produção efectiva de uma linha de sapatos, não poderia nunca ser feita a partir do nada. No sentido de se familiarizar com a evolução do sapato ao longo do tempo, este grupo poderia entrevistar um designer, realizar um inquérito para saber quais as características que se adaptam mais ao público-alvo, ver/recolher imagens ou vídeos com diferentes estilos de sapatos, visitar um ateliê de um sapateiro artesanal, entre outras possibilidades.

As fontes para a recolha de informação, organizadas mediante o propósito do projecto, poderão centrar-se em diferentes esferas, nomeadamente a realidade envolvente, o campo teórico, o contexto social, o contexto cultural. Cada uma destas esferas trará um contributo distinto mas válido e positivo para o aprofundamento do conhecimento de quem questiona. Como refere Marie-Anne Hugon (1989:125):

“(...) as pesquisas em educação, que se integram na corrente de investigação chamada “investigação-acção”, trazem elementos de resposta: demonstram que projectos inovadores podem ser defendidos, aprofundados e divulgados graças à investigação e, reciprocamente, podem estar na origem de investigações fecundas e com incidência no real.”

A adopção de um procedimento de pesquisa será benéfica para o grupo porque promoverá a solução de um obstáculo. Para além disso, conduz o aluno a construir ele próprio a teoria, sem depender de outrem para aprofundar os seus conhecimentos e criar novas aprendizagens.

Através da pesquisa, desenvolver-se-ão competências sociais e comunicacionais. Os alunos compreenderão o significado de plágio e construirão saber em vez de reproduzi-lo. No momento de partilha e/ou apresentação, a informação recolhida legitimará o trabalho realizado, os colegas reconhecerão o mérito do grupo e este evoluirá a nível da auto-estima e confiança (tornar-se-á menos inibido perante um grande público), bem como na interacção em contextos de comunicação oral.

Concluída a fase de pesquisa, e visto que cada elemento do grupo ficará incumbido da concretização de uma tarefa distinta, torna-se crucial a promoção de um momento em que todos eles partilham o que aprenderam. Para além da partilha de novas aprendizagens (o que necessariamente contribuirá para o desenvolvimento da competência de comunicação), este momento apresentar-se-á também como uma espécie de ponto de situação do trabalho realizado, ou seja, o grupo torna-se consciente das facilidades/dificuldades encontradas na concretização das suas tarefas iniciais, pondera a necessidade de rever caminhos, bem como a de alargar o problema a outras questões cuja pertinência se justifique.

Para os professores, esta será a sua oportunidade de conhecer melhor os alunos e suas dificuldades, quer a nível da construção do saber, quer a nível dos relacionamentos e da sua funcionalidade enquanto grupo.

Assim, o professor assume-se como um mediador e orientador, intervindo em situações que o próprio grupo não consegue gerir, ou seja, este terá de saber dosear a sua intervenção, mantendo o distanciamento necessário, sem que isso signifique a sua ausência.

A cooperação no grupo torna-se essencial para superar os obstáculos com os quais este se depara e que poderão ser elencados nesta partilha. Por exemplo, um aluno que sentiu dificuldades na pesquisa, análise e síntese poderá solicitar, nesta altura, a ajuda de um dos colegas de grupo que domine esta competência.

No contexto escolar em que interagi, pude observar que o facto dos alunos concretizarem essencialmente trabalhos individuais dificultava a existência de momentos de partilha e de discussão. Nas sessões em que intervim, procurei enriquecer esta realidade reservando algum tempo durante e no final de cada aula para este fim. Visto que recorriam a materiais e técnicas diferentes,

conseguiu-se que os alunos contactassem com os trabalhos dos seus pares e vissem neles outras possibilidades de execução para os seus próprios trabalhos ou criações futuras.

A concretização do projecto consistirá na elaboração de um produto final, o qual será apresentado. Como tal, ao longo do processo, proceder-se-á à construção de algo. Nesse sentido, mediante o que o grupo de alunos sabe acerca dos recursos e técnicas a utilizar, este sentirá a necessidade ou não de explorar e alargar os seus conhecimentos a estes níveis. Recuperando o hipotético projecto que consistiria na produção de uma linha de sapatos, no momento anterior à sua consecução, o grupo de alunos poderia sentir a necessidade de explorar diferentes técnicas no sentido de seleccionar a mais adequada aos seus intentos. Deste modo, e adicionalmente, procuraria também experimentar diferentes materiais com o objectivo de escolher os de seu interesse.

A este respeito, e ainda que não se tratasse da concretização de um projecto, na minha experiência de estágio, confrontei-me com a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço destinado ao contacto com materiais diversificados, bem como à experimentação de novas técnicas. Esta necessidade surgiu precisamente da proposta de produção de um sapato, cuja concretização dependia dos alunos trazerem de casa os materiais que considerassem mais interessantes. Nesta escolha, foi-lhes dada toda a liberdade, apelando também à sua criatividade. Perante a repetição do mesmo género de materiais (trouxeram, maioritariamente, papel) por parte de alguns ou face à inércia e ao adiamento desta responsabilidade por parte de outros, intervim no sentido de alargar o número de possibilidades para a concretização desta tarefa (confrontei-os com a possibilidade de utilizarem materiais como gesso, arame, cortiça, esponja, plasticina, tecidos...)

Esta fase de concretização do projecto poderá incorporar distintos momentos de avaliação intermédia, sendo os momentos de partilha referidos assim como os momentos de reestruturação do caminho traçado exemplo disso.

## **Apresentação**

Com o projecto concluído, inicia-se a preparação da apresentação do produto final. Esta apresentação normalmente é discutida no início da planificação do projecto. A escolha é importante, porque ajuda a determinar a forma como irá ser conduzido o projecto.

As apresentações poderão ter modelos muito diversificados: vídeo; ilustração; cartaz; jornal; blog; dramatização; exposição, entre muitos outros. Estes tipos de modelos poderão ser exibidos oralmente pelo grupo aos professores e colegas ou mostrados publicamente nas instalações da escola ou num edifício público exterior à mesma.

Reportando para o exemplo dos sapatos, estes poderiam ser expostos numa exposição, como o poderiam ser numa fábrica de calçado ou até numa sapataria da região.

Independentemente do formato que os alunos escolheram para a apresentação final do seu projecto, o professor deverá orientá-los durante a preparação e lembrar-lhes o quanto é importante ensaiar, caso a apresentação assim o exija. No entanto, como refere Elvira Leite e Milice Ribeiro dos Santos (2004:12), a apresentação deverá “(...) transparecer as características das idades dos seus autores”.

Este momento é propício a um grande envolvimento e dinâmica por parte dos alunos, com o intuito de mostrar o seu trabalho e nele ser reconhecido por alguém exterior a esse grupo. A sua responsabilidade aumenta, porque todo o trabalho rompe as fronteiras da sala de aula e mesmo as da escola, abrindo-se ao público que irá apreciar.

O momento de apresentação constitui-se como uma componente fundamental no processo ensino-aprendizagem, uma vez que proporciona o levantamento das aprendizagens e dos conhecimentos numa situação real. Por outro lado, a participação neste exercício de aprendizagem com os outros permite também fortalecer as relações interpessoais, tornando assim as aprendizagens significativas, activas, integradoras, socializadoras e diversificadas.

A par do *saber fazer*, do *saber ouvir* e do *saber cooperar*, desenvolve-se o *saber apresentar*.

A escola não se deverá fechar a si própria. Deveremos procurar participar na construção de uma comunidade educativa, onde a relação de cada ser humano com os outros e com o mundo envolvente se concretiza em aprendizagens colaborativas e em interacções participativas.

A apresentação dos projectos dos alunos ao público permitirá aproximar a cultura da escola da cultura local e, desta forma, romper com as fronteiras da sala de aula e mesmo da escola.

Novamente, senti a escassez destes momentos que considero cruciais na minha experiência de estágio. A valorização de um trabalho sobretudo individual afastou a possibilidade de apresentação dos trabalhos por parte dos alunos, ou seja, impediu a valorização de cada um destes alunos enquanto criadores, bem como o melhoramento dos trabalhos realizados a partir de sugestões/opiniões que pudessem ser verbalizadas nessa altura. Na verdade, acredito que o diálogo seria uma ponte para a solidariedade e para entreajuda, logo, para a socialização de todos.

## **Avaliação**

O conceito de avaliação, explicitamente, significa apreciação, consistindo num acto de avaliar, de determinar o valor de algo ou de alguém. Avaliar é um processo de tomada de consciência da situação, ou seja, deve ser uma reflexão das práticas integradas num processo de formação.

O procedimento de avaliação de um projecto deve ser sistemático, contínuo e integral, o que implica paragens para a reflexão e para o desenvolvimento de uma atitude de auto e hetero-avaliação.

A avaliação deve ser sistemática, quando obedece a um planeamento e contínua, porque a avaliação deve constituir uma etapa do processo educativo, logo, deve-se avaliar momento a momento, ao longo do desenvolvimento do aluno, pois é fulcral contemplar todos os ritmos e etapas de aprendizagem. A avaliação ao longo das etapas do projecto permite introduzir correcções ou novas estratégias, quando as circunstâncias o justifiquem, e reconduzir o projecto ao caminho traçado e ao sucesso do produto desejado.

Será através da avaliação que se determinará a pertinência do projecto e a pertinência da sua continuidade. Serão determinadas também, no caso da sua continuidade, as mudanças a efectivar com vista a uma melhoria processual e dos resultados, permitindo o seguimento de algumas dinâmicas e processos de trabalho e estimulando a criatividade na procura de novas fórmulas de desenvolver os objectivos delineados.

Como menciona Lucie Ribeiro (1993:14) “a avaliação permite, assim, manter, alterar ou suspender, justificadamente, um dado plano, o mesmo é dizer, seleccionar criteriosamente o que tem interesse, melhorar a qualidade do que é aceite e eliminar o que representa um desperdício”.

Nestes momentos, verifica-se até que ponto houve aprendizagens significativas por parte dos alunos, de modo a que se estas não ocorreram haja possibilidade de reorientar todo o processo, com o intuito de permitir que todos possam atingir os objectivos delineados e propostos.

Realço a suma importância da auto-avaliação efectuada pelo aluno, pois promove juízos de valor que este faz acerca do seu rendimento educativo. Esta avaliação é uma forma de este controlar a sua aprendizagem, consciencializar-se dos seus progressos e dificuldades e reflectir sobre os erros, de modo a não acumulá-los. Permite que reflecta sobre as suas dificuldades, sobre as estratégias que utilizou e sobre a forma como encontrou as soluções, analisando os progressos realizados.

Assim sendo, a auto-avaliação irá favorecer a auto-estima e o encaminhamento para a conquista da autonomia. Um projecto oferece a oportunidade de auto-avaliação espontânea ou solicitada, ou seja, o grupo pode sentir a necessidade de fazer um ponto de situação (por exemplo, partilhar o que descobriram com as pesquisas/experimentações com materiais e técnicas que fizeram) ou este pode ser pedido pelo professor.

A auto-avaliação permite a cada um descobrir os seus pontos fortes e fracos e escolher melhor os seus investimentos. Permite também aos docentes conhecer melhor os seus alunos e identificar melhor os seus conhecimentos e dificuldades.

A intervenção do professor no processo de avaliação (neste caso, quando solicitada) deve integrar uma orientação para o exercício contínuo da auto e da co-avaliação. Este exercício desempenha um importante papel formativo,

porque a auto-avaliação incide sobre aspectos individuais e atitudes pessoais e a co-avaliação em trabalhos de grupo, debates, etc. Ambas têm uma implicação indispensável à própria formação. Como refere José Tavares e Isabel Alarcão (1990:181), “(...) um professor não deve apenas preocupar-se com a avaliação do produto. A sua missão de educador impõe-lhe que avalie também o processo”.

A avaliação final de um projecto tem um papel peculiar, pois faz-se a apreciação de todo o trabalho desenvolvido até ao produto final. Este balanço permitirá uma reflexão crítica e a inter-relação durante as práticas educativas. Avaliam-se os métodos de trabalho; as dificuldades sentidas e como foram ultrapassadas; o trabalho de grupo; a articulação com as diferentes tarefas entre os grupos; os recursos utilizados; as aprendizagens e os conteúdos desenvolvidos e adquiridos; se todos os requisitos foram preenchidos, muito além das suas expectativas.

Esta avaliação processual potenciará no aluno o carácter de avaliar o que fez bem e o que não resultou, bem como os aspectos que foram mais marcantes no desenrolar de todo o projecto.

Em suma, uma avaliação centrada no produto final apresenta-se como limitadora e insuficiente, visto que não valoriza o processo de aprendizagem pelo qual o aluno passou. Mais importante do que avaliar a qualidade do resultado, interessa reconhecer a natureza formativa da avaliação, quer em momentos intermédios quer numa fase final.

Flávia Vieira distingue dois tipos de avaliação: a retrospectiva e a prospectiva. Enquanto a primeira se centra no que foi feito, a segunda projecta já o que poderá ser diferente no futuro.

Nos dois casos, quer tenha lugar num momento intermédio quer aconteça no final do projecto, a avaliação deve ser participada, envolver professor e aluno, colocando-os num mesmo nível de reflexão e consciencialização e como intervenientes num diálogo transparente e promotor de crescimento. Ressalva-se o facto da avaliação final nunca poder contradizer aquela que foi a avaliação intermédia.

No contexto escolar que observei e no qual também interagi, é sobretudo a avaliação de resultados que prevalece. O processo de aprendizagem em si ainda se apresenta sob a liderança do professor, que define tarefas,

estratégias, materiais e técnicas, bem como prazos. A este respeito, recordo a frequência com que os trabalhos propostos eram adiados no tempo pelo professor, pois os alunos não os cumpriam no tempo inicialmente estipulado. A não consecução do previsto exigia, a meu ver, momentos de reflexão conjunta entre alunos e professor, no sentido de avaliar o que foi feito e elencar os obstáculos que surgiram e retardaram o término bem sucedido das tarefas propostas. Este exercício implica um nível de responsabilização e consciencialização que deve ser desejado em educação.



### **3 – Percurso Democrático | a relação professor/aluno**

Trilhar um percurso democrático em contexto escolar exigirá rever os papéis geralmente assumidos pelos intervenientes, no sentido de encontrar uma forma para a concretização de uma relação simétrica entre professor e aluno, baseada no diálogo e na partilha. Porém, a construção de uma escola democrática não se restringirá às paredes de uma sala de aula. Esta obrigará a mudança do próprio conceito de escola, implicando o esforço e a participação de todos os intervenientes, como reforça Paulo Freire (2001:202):

“A construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho por que devemos lutar todas e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola.”

Se entrarmos na maioria das salas de aulas do nosso país, poderemos verificar que o professor continua a assumir o papel de transmissor de conhecimentos e os alunos, conseqüentemente, recebem-nos passivamente, como se de robôs se tratassem. Em verdade, nos nossos dias, o processo ensino/ aprendizagem ainda provém maioritariamente do professor.

Não encontro problemas no facto do professor transmitir conhecimentos aos alunos, pois ele próprio pode acrescentar e enriquecer o seu percurso com as suas experiências e saberes. Porém, considero que estes devem surgir contextualizados, aproveitando sempre as relações entre os conteúdos e o momento em que surgem. Deste modo, dar-se-á significado às aprendizagens, estimular-se-á o aluno na procura de conhecimentos, levando-o a que não se satisfaça somente com aquilo que aprendeu ou adquiriu na sala de aula.

Com as experiências que tenho vivenciado ao longo do meu percurso enquanto docente, verifico inúmeras vezes que os alunos se questionam sobre a razão que fundamenta a escolha dos conteúdos a trabalhar, interrogando-se sobre a importância dos mesmos. Reclamam, muitas vezes, sobre a inutilidade dos trabalhos e dos exercícios que consideram não os conduzir a nada e serem desprovidos de objectivos. De um modo geral, muitos questionam até a

funcionalidade destes conteúdos na vida real, projectando-os num tempo mais lato. Nestes momentos, torna-se visível e amedrontador o sentimento de frustração experimentado por eles, o que origina a sua desmotivação relativamente a tudo o que lhes é apresentado. De acordo com Jean François Halté esta realidade pode até conduzir ao insucesso escolar.

“Na pior das hipóteses, encaram a escola como uma imposição pura e simples de que não vêem nem a necessidade nem o interesse. As suas expectativas são negativas e a ansiedade da dificuldade ou o *a priori* desfavorável fazem deles candidatos privilegiados ao insucesso escolar.” Jean Francois Halté (1982:68).

O professor tem a tendência para apresentar aos alunos os seus ideais, aquilo que julga ser o melhor e não percebe, muitas vezes, que os tempos são outros e que esta geração com a qual trabalha exige o direito à originalidade, vive a novidade do seu mundo e reivindica o direito de ser diferente. Adicionalmente, impõem-se as restrições de um currículo nacional inflexível que ordena que seja cumprido.

É nesta realidade que o professor deverá encontrar um caminho e um espaço para se assumir como orientador e não como transmissor que exerce a sua autoridade social e intelectual sobre os seus alunos. Levá-los a desbravar caminhos e possibilitar que estes façam as suas próprias escolhas, apesar de parecer simples, apresenta-se como um grande desafio.

Se, por um lado, o professor assume um papel de orientador, por outro, o aluno torna-se mais independente na gestão do processo ensino/aprendizagem, ambicionando-se que este desenvolva a sua competência de aprendizagem, a sua capacidade de aprender a aprender. A escola enquanto instituição deverá criar as condições necessárias para que a aprendizagem se processe para além dela, ao longo de toda vida do ser humano. Também neste aspecto consiste a pedagogia para a autonomia. Como refere Herbert Read (1958:350), “O professor aprende gradualmente a distinguir e a antecipar as necessidades reais do seu aluno. E à medida que se vai tornando conhecedor daquilo que o indivíduo necessita, bem como do que não necessita, compreende (...) tudo aquilo de que o ser humano carece para se tornar humano.”

Torna-se, assim, necessário recriar o contexto escolar no sentido de proporcionar materiais e actividades de carácter mais experimental que deleguem no aluno um maior poder de decisão, o poder de auto-direcção. O espaço para a ocorrência de momentos de debate, de trabalhos em grupo apresenta-se como positivo e reforça esta ideia. Orientando e consciencializando os seus alunos na sua aprendizagem, o professor conseguirá formar cidadãos participativos e críticos, mas acima de tudo cidadãos que respeitam a opinião do outro.

O professor enquanto mediador cria oportunidades para a autonomia dos seus alunos, compreende os limites da sua intervenção e afasta-se, envolve os seus alunos na monitorização, na negociação de todo o processo, descentralizando de si o poder na escolha de assuntos.

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. “Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade” Ana Cadima (1997:13).

Neste sentido, a escola deve organizar-se de forma a respeitar as diferenças de cada aluno, promovendo aprendizagens significativas. Tal como refere João Boavida (1996), o professor deve ser um agente dinamizador e orientador do trabalho do aluno e este é, antes de tudo, aquele que executa tarefas concretas que o conduzirão à aquisição de conhecimentos e ao treino de competências. Sob uma certa orientação, naturalmente, e em função de objectivos e planos, concebe-se que o aluno pode adquirir conhecimentos e competências na medida em que a própria actividade a que se entrega e os objectivos que persegue a isso o incentivam, numa dinâmica e funcionalidade em que os conhecimentos deverão ser solicitados pelas exigências naturais das tarefas.

Reconhecida a autoridade pedagógica do aluno e o seu poder para gerir a informação e a própria palavra (o aluno torna-se mais interventivo), o professor assumirá um papel de negociador, de colaborador, responsabilizando o aluno pelo cumprimento de tudo o que se propôs cumprir.

Este nível de negociação exige transparência entre as partes envolvidas. Devem ser clarificados, desde o início, os pressupostos, os objectivos e as

formas de desenvolvimento das competências previstas. O aluno desempenha assim um papel activo, participativo e implicado em todo o processo de aprendizagem.

O ensino, numa perspectiva construtivista, não é entendido como o relato ou a transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como um meio proporcionador de experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir. Nesta perspectiva, já não se entendem os currículos escolares como documentos contendo informações importantes, mas sim um conjunto de acontecimentos e de actividades de aprendizagem através dos quais alunos e professores elaboram conjuntamente conteúdos e significados.

Considero importante o aluno saber o que vai aprender e sobre que conteúdos se vai debruçar. Esta necessidade em nada se correlaciona com atitudes impostas e artificiais. Pelo contrário, é o encontro entre os conteúdos do programa trabalhados à luz de um currículo com orientações específicas e de um projecto que os realça na sua significação com o meio, com a sociedade e inerentemente com os interesses dos alunos. Freinet (1969:99) elucida-nos sobre este assunto da seguinte maneira:

“(...) não devemos deixar as crianças andar ao sabor das suas tendências e fantasias individuais. Seria enganá-los a respeito da vida, suscitar um desequilíbrio que os oporia cedo ou tarde às exigências do meio natural ou social (...) organizamos minuciosamente a vida da escola para que desta organização decorram naturalmente o equilíbrio e a harmonia que resultarão benéficamente os problemas de disciplina.”

Deste contexto decorre a planificação negociada entre professor e aluno, a qual reitera o que se disse até ao momento sobre a metodologia de trabalho de projecto. Esta metodologia coloca no centro da educação o aluno. Para isso, o docente deve ser um facilitador de aprendizagens, que devem ser significativas, isto é, relevantes. O processo de aquisição destas aprendizagens deve ser a experiência.

Devemos, neste processo, centrar-nos na criatividade e na liberdade de

expressão, deixando fluir nos alunos a sua capacidade artística e investindo em estratégias de estruturação dessas mesmas capacidades. Assim, o aluno ganha confiança em si próprio, nas suas capacidades de agir e de se desenvolver.

Considero esta metodologia extremamente produtiva, já que envolve o aluno de uma forma directa na construção do seu próprio conhecimento, bem como permite aos discentes trabalhar o raciocínio e o pensamento lógico, que é essencial para ele enfrentar o seu quotidiano.

Para além da capacidade reflexiva, este método também desenvolve nos alunos uma maior capacidade de trabalho e autonomia implicada numa aprendizagem por descoberta, associada a comportamentos cooperativos e colaborativos, promovendo-se assim a cidadania. A escola não é só um local de aprendizagem mas também de trocas de experiências.

Segundo o meu ponto de vista, os alunos desempenham um papel activo nas suas aprendizagens, estando estas intimamente relacionadas com problemas do seu quotidiano. Este facto permite uma maior motivação por parte deles, bem como a assimilação de conhecimentos que poderão ser mobilizados aquando o seu confronto com a realidade que os envolve.

Na escola que serve de referência prática para este estudo, torna-se necessário promover um trabalho mais significativo no sentido de aproximar o currículo dos alunos da comunidade envolvente. O seu plano de estudos pode/deve ser construído a partir de problemas diagnosticados no quotidiano, o que não se verifica. Neste sentido, também os alunos se sentirão mais implicados e crescerão como cidadãos activos, críticos, participativos.

A realização de projectos é estimulada para que os alunos possam, a partir da tomada de consciência de situações sentidas como problemas, esboçar projectos, participando eles próprios na planificação e promovendo uma implicação mais activa nas soluções e na participação democrática.

Pelo acima referido, e talvez devido à minha personalidade, uma vez que tenho dificuldade para decorar, preferindo elaborar raciocínios e pensar sobre um determinado problema, considero que esta metodologia pode estimular o desenvolvimento mais significativo dos alunos com maiores dificuldades, já que estes reflectirão sobre problemas que estão

directamente relacionados consigo.

O confronto com diferentes realidades, alunos diferentes, expectativas e interesses variados deverá conduzir o professor à reflexão, no sentido de adequar as suas práticas ao contexto em que actua, como refere Flávia Vieira (1993:42):

“(...) um professor reflexivo: um professor que interpreta e questiona as suas formas de ensino e as formas de aprendizagem dos seus alunos; se observa e observa os alunos para descobrir sentidos ocultos da prática da sala de aula; experimenta e arrisca novos passos no desconhecido; discute as suas concepções e reformula-as em função da experiência; mantém-se informado acerca das orientações da educação; procura conhecer bem os seus alunos e adaptar-se a eles; questiona-os directamente e envolve-os na avaliação do processo de ensino/aprendizagem; negocia com eles as decisões pedagógicas e partilha responsabilidades...”

Neste sentido, o papel de um professor deve ser revisto. Deve tornar-se diversificado, complexo, mas motivador. Pretende-se que um professor seja inovador, dinâmico, comunicativo, crítico e “eficaz.” Este deve educar, estimular as aprendizagens, incutir métodos, instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais nos alunos como, por exemplo, a compreensão e o respeito pelo outro, a entajuda e a responsabilidade. Deve ainda desenvolver o espírito crítico, a reflexão, mas também a criatividade e a curiosidade em termos de aprendizagem.

Desta forma, acredito que o processo de aprendizagem se apresentará como mais aliciante para o aluno, porque a relação estabelecida entre este e o professor é feita na base da abertura e no apelo à participação do primeiro. Importa relembrar as palavras de Herbert Read (1958:351) quando afirma que “(...) a educação de um aluno é sempre a auto-educação do professor.”

## Considerações Finais

Ao conceito de desenho surge associada uma dualidade de definições, ou seja, é encarado como um modo de expressão artística autónomo ou apresenta-se também como um suporte às outras expressões artísticas.

Analisado o espaço que lhe é reservado no contexto escolar, conclui-se que a dualidade mantém-se, sendo difícil e injusto prender-nos a uma definição fechada, que exclua uma das possibilidades, porque as potencialidades do desenho são inúmeras. O desenho apresenta-se, neste contexto, como uma forma de educar o olhar, ensinando-o a valorizar o pormenor, a perspectiva e as proporções através da observação.

Algumas das tarefas solicitadas aos alunos consistem especificamente na realização de desenhos de observação, com o intuito de aprimorar técnicas e desenvolver, por exemplo, noções de perspectiva e de proporção, conferindo ao trabalho maior rigor e precisão. Tornam-se evidentes as diferenças entre um desenho, que resulta de uma observação disciplinada e organizada, de outro feito a partir de uma observação mais desconcentrada e alienada do que se está a ver.

O desenho enquanto processo mental de representação simbólica da realidade surge como uma actividade complexa, intrínseca a alguns comportamentos e objectivos do ser humano. Através deste pode ser modificada a realidade, pode-se comunicar através do desenho, bem como construir algo a partir dele, ou seja, o desenho assume-se como o fazer, refazer, errar, apagar, alterar, reconstruir...

Tendencialmente, procura-se definir o desenho como uma disciplina ou metodologia artística. Contudo, importa referir que o desenho nem sempre é um objecto de arte e que nem sempre o acto de desenhar é potenciador de uma obra artística.

Através da minha experiência de estágio verifiquei que o desenho é algo em construção, assim como a nossa percepção e reflexão sobre a realidade. Com avanços e recuos, estes podem ser desenhados e redesenhados.

Através do meu percurso experiencial, pude também verificar que nem sempre o desenho surge como o suporte para a criação de algo. Verificou-se, em alguns casos, que os alunos reclamavam uma necessidade de atribuir uma

funcionalidade ao desenho, através da construção de pontes entre a disciplina de Desenho A e outras disciplinas de natureza mais prática. Para além disso, evidenciaram uma forte vontade de assumir um papel mais decisor no processo de ensino/aprendizagem, concretamente na escolha do que gostariam de trabalhar, na definição das suas fases de consecução, bem como na definição dos moldes de uma apresentação final.

O estudo aprofundado dos princípios subjacentes à metodologia de trabalho de projecto levam-me a concluir que esta se apresenta como uma alternativa possível a uma abordagem existente do ensino do desenho em contexto escolar.

Assim, o facto de um projecto surgir de um impulso, de um desejo, tal como o desenho, acaba por ser um factor motivador de novas aprendizagens. A partir da identificação de um problema, o aluno planifica todo o processo de resolução do mesmo, definindo estratégias, fontes, recursos, mobilizando saberes adquiridos e procurando descobrir outros novos saberes através da pesquisa ou de outros meios também legítimos, no formato escrito ou oral.

A avaliação processual insurge-se como necessária e pertinente, no sentido de reestruturar caminhos e redefinir estratégias. O professor co-avalia todo o trabalho, numa lógica construtiva e evolutiva, já que a avaliação é encarada como formativa e formadora. O seu carácter retrospectivo e prospectivo exclui uma avaliação que não sirva senão para valorizar, enriquecer o trabalho e tornar o aluno melhor no domínio das suas competências cognitivas e sociais.

O desenho, entendido enquanto processo, enquanto o caminho percorrido entre a ideia e o resultado, beneficiará da valorização de uma avaliação processual, no sentido de permitir uma reflexão sobre o registo, melhorando-o. Tal acontecerá independentemente da dualidade do conceito de desenho: quer como expressão autónoma quer como suporte a outras expressões artísticas.

Sobre esta temática, gostaria de realçar o facto de com estes processos o centro de aprendizagem ser o aluno, que penso ser o primeiro passo para um melhor desenvolvimento cognitivo do mesmo, tornando a escola mais apelativa para ele, uma vez que nela ele procura encontrar resposta para os problemas que o perturbam, desenvolvendo também competências de modo a que consiga avaliar o seu percurso de aprendizagem, bem como ter um juízo de valor fundamentado sobre o que o rodeia. Por outro lado, a valorização dos



processos em detrimento dos conteúdos é essencial, uma vez que as metodologias de ensino mais actuais promovem precisamente o destaque dos processos, tanto mais que é essencial que o aluno desenvolva o “saber fazer”, de modo a dar resposta aos desafios que lhe são colocados. Por fim, a diferenciação do ensino e a auto-regulação são essenciais, uma vez que a escola deve reger-se por valores democráticos, promovendo a autonomia dos alunos, tendo em vista a sua integração na sociedade, onde lhes é pedida uma participação activa, responsável e fundamentada.

Nesta óptica, alterar-se-á a própria relação do aluno com o desenho, visto que o primeiro reconhecerá o seu valor mediante os motivos que justificaram a recorrência do mesmo.

Recuperando o exemplo da produção de uma linha de sapatos, o aluno compreenderia o valor do desenho porque justificado por uma necessidade que sentiu, promovendo desta forma uma visão mais complexa sobre o estudo em questão. Neste caso, o desenho não surgiria, como observei ao longo do estágio, unicamente como desenho de observação, com objectivo de aprimorar técnicas e disciplinar o olhar. Poderia transcender esta esfera, assim como poderia ser mais uma possibilidade para alcançar um fim (o aluno que iniciou esse projecto poderia, a determinado momento do seu percurso, sentir dificuldades em esboçar as suas ideias, decidindo superar estes obstáculos através do desenho de observação ou sentir a necessidade de construir primeiramente um sapato com determinado material, de forma a melhor compreender as suas características, bem como transpor para o desenho as suas ideias).

Os papéis assumidos quer pelo professor quer pelo aluno serão necessariamente outros, descentralizando o poder do professor.

O papel do professor dos nossos dias tem de assumir uma função inovadora. Os nossos alunos, desde muito cedo, acedem a variados e múltiplos meios de informação provenientes da sociedade em que surge inserido: televisão, rádio, computador e Internet. Os alunos esperam que a Escola lhes permita encontrar informações relevantes e de qualidade nessa diversidade. Assim, a formação do docente deve incidir sobre questões como: o que fazer e como fazer para promover, de forma adequada, a formação pessoal e social dos alunos. O professor deve ter consciência do papel que poderá desempenhar na formação

cívica dos seus alunos. Para isso, e atribuindo um sentido ao que é aprendido na escola, o professor deve tornar significativo para os alunos crescer nessa instituição, o que passará necessariamente por ter que ir delegando poderes, ajudar os jovens a reconhecer-se e a assumir-se como seres capazes de se auto-gerir, auto-direccionar e auto-avaliar. Neste sentido, a metodologia de trabalho de projecto apresenta-se como uma alternativa válida ao ensino/aprendizagem do desenho, que se espera inovador e efectivamente educativo, podendo constituir o ponto de partida para reflexões futuras. Fará assim, dar continuidade a estas reflexões e a procura permanente de respostas e de novas estratégias às práticas educativas, neste caso em particular, em que se ponderou um caminho possível para o desenho a partir da análise de um contexto escolar cuja organização está ainda bastante centrada no professor. Visto que a experiência de estágio, ainda que bastante positiva e rica em termos de promoção de reflexão, se apresentou como breve, tornou-se impossível implementar a metodologia de trabalho de projecto que defendi neste relatório de mestrado. Dado, que só com a reflexão da experiência da actividade desenvolvida e perante as manifestações demonstradas pelos alunos, fomentaram o estudo da Metodologia de Trabalho de Projecto. Deste modo, fica o desafio para que tal seja feito no futuro, de modo a que se possa avaliar a sua eficácia na promoção da autonomia e da motivação, bem como uma abordagem alternativa ao ensino do desenho no contexto escolar.

## Bibliografia

BARBOSA, Ana Mãe (org.) (2005). *Arte / Educação Contemporânea, Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.

BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne-Marie (2002). *Cooperar para Aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

CADIMA, Ana, et. al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.

CASTRO, Lisete Barbosa de e RICARDO, Maria Manual Calvet (1994). *Gerir o Trabalho de Projecto – gerir para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

COSME, Arianne e TRINDADE, Rui (2001). *Área de Projecto, percursos com sentidos*. Porto: Edições Asa.

DEWEY, John (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

DEWEY, John (1968), “ O Sentido do projecto” , in LEITE, Elvira, RIBEIRO DOS SANTOS, Milice, MALPIQUE, Manuela (1990). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

FREINET, Célestin (1969). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica pedagógica da escola popular*. Lisboa: Presença.

FREIRE, Ana Maria (org.) ( 2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp.

FUSCO, Renato de (1988). *História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Presença.

HALTÉ, Jean Francois (1982), “Aprender de outra maneira na escola”, in LEITE, Elvira, RIBEIRO DOS SANTOS, Milice, MALPIQUE, Manuela (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

HUGON, Marie Anne (1989), “ Pedagogia do Projecto. Projecto de Inovação e Investigação – Acção”, in LEITE, Elvira, RIBEIRO DOS SANTOS, Milice, MALPIQUE, Manuela (1990). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

LEITE, Elvira, RIBEIRO DOS SANTOS, Milice, MALPIQUE, Manuela (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

LEITE, Elvira, RIBEIRO DOS SANTOS, Milice, MALPIQUE, Manuela (1990). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

MACEDO, Eunice, et al (2001). *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação*. Porto: Edições Asa.

MASSIORINI, Manfredo, *Ver pelo Desenho, aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*, trad. Cidália de Brito, Lisboa, 1982: Edições 70.

MIALARET, Gaston (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

MIRANDA, Simão de (2003). *Novas Dinâmicas para grupos – A aprendizagem do conviver*. Porto: Edições Asa

NUNES, António (2002). *Freinet - actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa

PACHECO, José Augusto (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.

Pardal, Luís e Correia, Eugénia. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PENIM, Lígia (2003). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.

READ, Herbert (1958). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

REIS, Raquel (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Avaliação, Da excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.

RIBEIRO, Lucie Carrilho (1993). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira (2003). *Desenho*. Edições Quimera.

RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira (2000). *O Desenho, Ordem do Pensamento Arquitectónico*. Lisboa: Editorial Estampa.

SILVA, Vítor (2004), *Ética e Política do Desenho, teoria e prática do desenho na arte do século XVII*. Porto: Edições FAUP.

SOUSA, Rocha de (1995), *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.

TAVARES, José & ALARCÃO, Isabel (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

VIEIRA, Flávia e MOREIRA, Maria Alfredo (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Instituto de Educação – Universidade do Minho.

WEBER, Anita (1902), “A propósito da pedagogia do Projecto” in LEITE, Elvira, RIBEIRO DOS SANTOS, Milice, MALPIQUE, Manuela (1990). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

### **Catálogos e outras publicações**

BISMARCK, Mário (2001), “Desenhar é o Desenho”, in PACHECO, Natércia, TERRASSÊCA, Manuela, e LEITE, Elvira (Orgs.) (2001), *Os Desenhos do Desenho* nas novas perspectivas sobre ensino artístico. Santa Maria da Feira: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação /Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

BOAVIDA, João José (1996). *Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno de relação pedagógica*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra. pp. 337-343.

CARNEIRO, Alberto (2001), “ O Desenho, projecto da pessoa”, in PACHECO, Natércia, TERRASSÊCA, Manuela, e LEITE, Elvira (Orgs.) (2001), *Os Desenhos do Desenho* nas novas perspectivas sobre ensino artístico. Santa Maria da Feira: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação /Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

D’ALCOCHETE, Nuno Daupias , et. al. (2000). *Vieira Lusitano, 1699-1783. O desenho*. Lisboa: Instituto Português de Museus, Museu de Arte Antiga.

EMIDIO, José (2001), “Os Desenhos do Desenho”, in PACHECO, Natércia, TERRASSÊCA, Manuela, e LEITE, Elvira (Orgs.) (2001), *Os Desenhos do Desenho* nas novas perspectivas sobre ensino artístico. Santa Maria da Feira:

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação /Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

GEORGE, Frederico (1993). *Ver pelo Desenho*. Catálogo in Memoriam da exposição. Lisboa: Livros Horizontes.

GONÇALVES, Luísa (2001), “Sem título”, in PACHECO, Natércia, TERRASSÊCA, Manuela, e LEITE, Elvira (Orgs.) (2001), *Os Desenhos do Desenho* nas novas perspectivas sobre ensino artístico. Santa Maria da Feira: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação /Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

HENRIQUES, Cidália (2001), “Contributos para a história do ensino do desenho em Portugal no Séc. XIX e princípios do Séc. XX”, in PACHECO, Natércia, TERRASSÊCA, Manuela, e LEITE, Elvira (Orgs.) (2001), *Os Desenhos do Desenho* nas novas perspectivas sobre ensino artístico. Santa Maria da Feira: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação /Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

LEÃO, Florentina, et al (1984-85). *Centenário da Escola Secundárias Francisco de Holanda, Guimarães 1884-85 / 1984-85*. Universidade do Mundo.

NANNONI, Dante (2001), “O Labiríntico mundo das imagens”, in PACHECO, Natércia, TERRASSÊCA, Manuela, e LEITE, Elvira (Orgs.) (2001), *Os Desenhos do Desenho* nas novas perspectivas sobre ensino artístico. Santa Maria da Feira: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação /Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

SANCHES, Rui (2001), “O Docente sobre a dupla vertente do artista plástico e docente”, in PACHECO, Natércia, TERRASSÊCA, Manuela, e LEITE, Elvira (Orgs.) (2001), *Os Desenhos do Desenho* nas novas perspectivas sobre ensino artístico. Santa Maria da Feira: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação /Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

RIBEIRO, Ana Isabel, ARAÚJO, Renata (1995). *O Desejo do Desenho*. Casa da Cerca / Centro de Arte Contemporânea – Almada.

VIEIRA, Flávia (1999). *Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 1*. Braga: Universidade do Minho pp. 1-4.

WANDSCHEIDER Miguel, FARIA Nuno (1999/2000). *A indisciplina do Desenho*. Instituto de Arte Contemporânea.

### **Textos consultados/retirados na Internet**

LEITE, Elvira e RIBEIRO DOS SANTOS, Milice (2004). *A Área de Projecto e a Metodologia de Trabalho de Projecto. Da intenção à concretização, Nos Trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível na Internet (consultado em Julho 2009):

[http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/excertos/area\\_projecto\\_parte\\_1.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/excertos/area_projecto_parte_1.pdf)

[http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/excertos/area\\_projecto\\_parte\\_2.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/excertos/area_projecto_parte_2.pdf)

RAMOS, Artur, et al (2001). *Desenho A – 10º Ano*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Disponível na Internet (consultado em Novembro de 2009):

[http://www.dgidc.minedu.pt/secundario/Paginas/Programas\\_ES\\_D.aspx](http://www.dgidc.minedu.pt/secundario/Paginas/Programas_ES_D.aspx)

RAMOS, Artur, et al (2002). *Desenho A – 11º e 12º Anos*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Disponível na Internet (consultado Novembro de 2009):

[http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Paginas/Programas\\_ES\\_D.aspx](http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Paginas/Programas_ES_D.aspx)





ANEXOS  
(a consultar no CD em anexo)

## ANEXO 1 – Projecto Educativo da Escola Secundária Francisco de Holanda

## ANEXO 2 – Programa da Disciplina de Desenho A

ANEXO 3 – Apresentação Multimédia (recurso utilizado em contexto sala de aula)

#### ANEXO 4 – Algumas Imagens de Trabalhos Realizados pelos Alunos